Niveau(x) d'enseignement: 3 Numéro EDUQ : 8370706
Centre d'intérêt: 260

Otis, Rodrigue, 1940.

Application de modes d'interventions béhavioraux auprès d'enfants M.S.A. intégrés dans des classes régulières / [responsable du projet, Gaétan Langlois ; principal intervenant, Laurier Fortin, chercheur et rapport de recherche, Rodrigue Otis]. -- Magog : Commission scolaire de Magog, 1981.
134 f. : graph. ; 28 cm.

La couv. porte en outre: Projet-pilote MSA 12, rapport 1981.
Bibliogr.: f. 131-134.

Cote Dewey: / Cote LC: /

Descripteur(s): *Enfant inadapté *Perturbé affectif *Intégration scolaire *Comportement de l'enfant *Modification du comportement *Approche béhavioriste *Approche écologique *Primaire (Niveau)

Identificateur(s) de sujet: *Psycho-éducation

L'objectif général du projet est de mettre en place un modèle permettant le maintien en classe régulière d'élèves du primaire classés comme mésadaptés socio-affectifs. Le modèle d'intervention retenu est de type béhavioral et il implique à la fois la collaboration des enseignants et des parents (approche écologique).

En 1980-1981, le projet touche dix élèves âgés de six à onze ans qui fréquentent des écoles de la commission scolaire de Magog. De plus, deux élèves qui ont participé au même projet en 1979-1980 font l'objet d'une enquête relance. Le rapport décrit le modèle d'organisation et d'intervention retenu. Une grille d'observation des comportements (reproduite en annexe) a constitué le principal instrument utilisé lors de l'évaluation du projet.

L'analyse des résultats fait ressortir une diminution significative des comportements sociaux difficiles et un maintien dans le temps des comportements appris. La preuve de l'efficacité d'un programme d'intervention structuré appliqué à la maison et à l'école semble donc faite. L'analyse souligne aussi les difficultés rencontrées par les enseignants dans l'application de la technique de l'attention sélective. À cet égard, un programme d'entraînement systématique s'avère essentiel.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 05
Notice(s) connexe(s): 8370705
Financement: Bénéficiaire - Commission scolaire de Magog
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote
Auteur de l'analyse: ar

EDUCATION

ED CB

DA DF

FORTIN, Lauréat

Application de codes d'intervention comportementaux auprès d'enfants MSA intégrés dans des classes régulières.

PROJET-PILOTE: MSA II
RAPPORT- 1981

COMMISSION SCOLAIRE DE MAGOG

PROJET REALISE
DURANT
L'ANNEE SCOLAIRE 81-82

Responsable du projet: GAETAN LANGLOIS

Principal intervenant: LAURIER FORTIN

Chercheur et rapport de recherche: RODRIGUE OTIS

Août 81

Application de modes d'interventions béhavioraux auprès d'enfants M.S.A. intégrés dans des classes régulières

Nous tenons à remercier les commissaires dirigeants de la Commission Scolaire de Magog sans qui ce projet n'aurait pas pu prendre forme et à souligner l'appui constant de Messieurs Réal Gaudreau, d.g. et Maurice Dessureault, d.s.e. Nous tenons également à souligner de façon particulière la collaboration entière et la grande disponibilité des principaux et des enseignants concernés.

Table des matières

Introduction..... 1

Chapitre premier - Contexte expérimental..... 1

Définitions de l'intégration..... 4

Mesures à mettre en place pour l'implantation d'un programme..... 9

Formation du personnel..... 11

L'évaluation des programmes d'intégration..... 41

Résumé..... 44

Délimitation de la recherche..... 46

Hypothèse de recherche..... 48

Chapitre II - Méthodologie..... 50

Sujets..... 51

Instruments de mesure..... 53

Déroulement de l'intervention..... 58

Chapitre III - Analyse et interprétation des résultats.... 65

Analyse des résultats..... 66

Interprétation des résultats..... 96

Conclusion..... 103

Appendice A - Histoires de cas..... 105

Appendice B - Grilles d'observation..... 118

Appendice C - Données brutes..... 127

Références..... 130

Introduction

Depuis quelques années, la C.S.M. avait entrepris l'intégration des élèves en difficulté d'apprentissage en favorisant l'implantation de la technique du dénombrement flottant.

Mais, pour des catégories de difficultés aux taux d'incidence plus faibles, il était difficile au milieu scolaire d'offrir une ressource adéquate. Ainsi, pour les M.S.A., la C.S.M. recourrait à une entente avec la C.S.R.E., entente qui permettait la fréquentation scolaire de cette clientèle au Centre le Touret.

Cette ressource, en raison de son éloignement, ne permettait pas de desservir toute la clientèle et occasionnait des difficultés de réinsertion au milieu d'origine tant familial que scolaire. De plus, du fait de la centralisation des M.S.A. dans une même classe et des longs parcours en autobus, cette ressource pouvait constituer une stimulation à la désorganisation des élèves.

Nous croyions donc qu'il pouvait être plus avantageux d'offrir des services sur place, d'une part parce que le milieu régulier présente des modèles plus adaptés tout en évitant une marginalisation excessive et, d'autre part, parce qu'il est alors plus facile d'utiliser les parents de façon continue comme intervenants dans la rééducation. Nous croyions d'ailleurs que les parents devaient être considérés comme une ressource essentielle dans la rééducation du M.S.A. de niveau primaire.

Suite à la publication du rapport COPEX en 1976 et du livre orange, l'Ecole Québécoise, Enoncé de Politique et Plan d'Action en 1979, le Ministère de l'Education par l'intermédiaire de la Direction Générale du développement pédagogique offre la possibilité aux Commissions scolaires de mettre sur

pied des projets pilotes ayant comme objectif la scolarisation des enfants dans un milieu le plus normalisant possible. Cette opportunité a stimulé un groupe de personnes de la C.S.M. à présenter un projet portant sur l'intégration des enfants présentant des troubles de comportement sociaux et sur le développement d'une forme de services à l'enseignant et aux parents simultanément.

Ce projet a donc été mis sur pied en 79-80 et fut reconduit en 80-81. Le présent rapport présente les résultats pour l'année scolaire 80-81. Il faut rappeler que lors de la première année de fonctionnement du projet, sept enfants furent retenus pour fin d'intervention. Cette année nous sommes intervenus auprès de dix enfants; neuf de ces dix enfants sont des garçons et présentent des comportements sociaux non-appropriés dans la ligne de l'hyperactivité. Le dixième sujet, une petite fille présente des comportements d'inhibition. Afin de vérifier l'hypothèse de généralisation ou de maintien du comportement dans le temps nous avons cette année, effectué une relance sur deux sujets qui ont fait l'objet d'une intervention en 79-80.

Le modèle retenu par l'intervenant de la présente recherche est à la fois écologique et behavioral. Ecologique, puisque le plan d'intervention requiert la participation des personnes se retrouvant dans l'entourage immédiat de l'enfant (parents, professeur, directeur d'école, fratrie et pairs). C'est un modèle également pédagogique ou béhavioral (comportemental) puisqu'il est basé sur le schéma observation-intervention. Le présent travail se subdivise en trois sections, le chapitre premier présente un relevé des écrits expérimentaux sur l'intégration des M.S.A. en milieu scolaire; la consultation de la presse scientifique nous a permis de constater que les écrits ne sont pas abondants pour cette catégorie d'enfants. La deuxième section traite des aspects

méthodologies. Enfin, le dernier chapitre rapporte l'analyse et l'interprétation des résultats.

Chapitre premier

Contexte expérimental

L'intégration des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage représente, depuis quelques années, pour plusieurs auteurs, le mouvement le plus marquant en éducation. Selon Reynolds (1976: voir Flynn et Ulicni 1978), ce mouvement est l'aboutissement de nombreuses démarches, entre autres, l'utilisation faite par les parents des tribunaux pour assurer à leurs enfants des services pédagogiques, la reconnaissance légale et en pratique des concepts importants du droit à l'éducation dans un environnement le plus normal possible, donc, le respect des droits civils (Jones et al., 1978). A ce niveau, la jurisprudence est abondante en milieu Américain, mais elle est presque inexistante au Québec. A notre connaissance, deux causes dont une à Drummondville et l'autre à Ste-Foy, ont fait l'objet de jugements contradictoires en Cour Supérieure et ont été portées en Cour d'Appel, le jugement de la Cour d'Appel n'est pas encore rendu.

Parmi d'autres facteurs ayant contribués à favoriser l'intégration nous pouvons mentionner: l'impact positif de la recherche sur les conséquences négatives qu'entraîne un étiquetage excessif, (Flynn et Ulicni, 1978) la mise au point de procédés techniques qui favorisent l'individualisation de l'enseignement tels l'enseignement de précision, l'évaluation de type critérié[1] (Dunn 1968), le fait que les études ne démontrent pas que les enfants scolarisés en classes spéciales

---

[1] ce type d'évaluation réfère à des critères plutôt qu'à des normes.

obtiennent des résultats académiques supérieurs que s'ils étaient laissés en classes régulières (Dunn 1968; Lilly 1970; Budoff, 1972). Indépendamment de certaines résistances (MacMillan 1971; Diamond 1979) il y a eu dans plusieurs états américains des législations spéciales afin d'obliger le milieu scolaire à procéder à l'intégration. Quoique en retard de presqu'une décennie sur certains états américains le Québec a également emboîté le pas. Le rapport Copex publié en 1976 fait le point sur la question et prépare les énoncés de politiques (Ministère de l'Education 1979). En 1979-80 et 1980-81, la direction générale du développement pédagogique a mis en place au-delà d'une centaine de projets-pilotes afin de préparer le milieu. Le concept d'intégration a quand même été introduit au Québec, bien avant 1976. Au congrès du C.Q.E.E., tenu à Montréal, en 1971, la conférence d'ouverture portait sur l'intégration. En 1972, l'Ecole Coopérative consacrait un numéro complet à l'intégration. En avril 1969, une directive ministérielle fut adressée aux Commissions Scolaires relativement à l'intégration des enfants en difficultés d'adaptation et d'apprentissage. On se rend compte 12 ans plus tard que cette directive n'a jamais été appliquée (Giroux 1972).

Mais que signifie intégrer? Comment l'intégration peut-elle se réaliser? Quels sont les problèmes qui lui sont reliés? Qeulles sont les chances de réussite? Toutes ces questions, et bien d'autres encore, demeurent sans réponse, ou du moins sans réponse unanime. En effet, la plupart des

travaux dans le domaine de l'intégration ne sont qu'au stade expérimental. Par rapport à l'intégration du mésadapté socio-affectif, le problème s'avère plus sérieux. On remarque que très peu d'auteurs se préoccupent de ce sujet. Pappanikou et Paul (1977) expliquent cette absence d'intérêt par le fait que ce groupe d'enfants ne présente pas d'handicap apparent, tel que retrouvé chez le déficient mental, l'aveugle, l'infirme moteur, cérébral etc. Malgré cela, il est possible de dégager, à partir de quelques travaux, certaines conditions favorisant l'intégration du mésadapté socio-affectif. Il va sans dire que la plupart de ces conditions s'appliquent à l'intégration de tout autre enfant en difficulté.

Nous aborderons le présent chapitre en traitant des thèmes suivants: d'abord, la définition de l'intégration; ensuite, nous identifierons les conditions d'implantation d'un programme d'intégration; dans un troisième temps, un aspect très important sera analysé soit la formation du personnel et dans un quatrième temps, l'évaluation des programmes d'intégration sera considérée.

Définition de l'intégration

Parmi les auteurs consultés il ne semble pas y avoir concensus sur une définition de l'intégration. Ce dernier concept sert souvent à décrire une variété de programmes qui se ressemblent plus ou moins, allant de la simple abolition

d'étiquettes jusqu'à la désinstitutionnalisation (MacMillan et al. 1977).

En 1976, le CEC (Council for Exceptimal Children) décrit l'intégration de la manière suivante:

> "L'intégration est un concept qui implique des démarches éducatives de placement pour l'enfant exceptionel, basées sur le principe que chaque enfant devrait être scolarisé dans l'environnement le moins restrictif possible à l'intérieur duquel ses besoins éducatifs peuvent être rencontrés de façon satisfaisante. Ce concept reconnaît que les enfants exceptionnels ont certains besoins éducatifs spéciaux, et, qu'il existe plusieurs arrangements pédagogiques qui peuvent, à une période donnée, être appliqués à l'enfant exceptionnel, et que les classes spéciales, la scolarisation dans une voie parallèle, ou tout autre retrait de l'enfant exceptionnel d'une scolarisation normale (avec les enfants "normaux") doit se présenter quand les besoins de l'enfant sont tels qu'ils ne peuvent être rencontrés dans un environnement incluant des enfants non-exceptionnels en dépit de mesures pédagogiques supplémentaires" (Johifam, J.W. et al. 1980 p. 8)[1]

Dans cette perspective, l'intégration n'implique pas le placement de tous les enfants en difficulté dans les classes régulières. Elle consiste plutôt à identifier pour chacun de ces enfants, un programme scolaire qui se rapproche le plus du programme de l'enfant "normal", afin de favoriser chez les enfants en difficulté l'acquisition de comportements présentés habituellement par l'enfant normal (Schifani et al., 1980). Dans cette optique, par exemple, l'enfant en difficulté qui

---

[1] Dans le texte cité en référence cette définition est présentée en anglais.

peut avoir accès à la classe régulière, ne doit pas se retrouver en classe ressource.

L'intégration exige énormément des services psycho-pédagogiques; comme le souligne le Rapport Copex (1976) l'habileté d'un système scolaire à fournir des environnements moins restrictifs dépend en grande partie de l'organisation des mesures spéciales. L'organisation pédagogique devrait comprendre plusieurs niveaux d'intégration pouvant aller de la classe régulière à l'enseignement à l'intérieur d'un hôpital. Le système en cascade (Gearheart 1974) est un excellent exemple d'un modèle intégré d'organisation des services d'enseignement (voir tableau 1).[1] Sur ce schéma apparaît le niveau d'intégration de l'enfant dans le secteur régulier de l'enseignement, la tendance continue à son maintien le plus longtemps possible à la situation normale. De la base au sommet, les niveaux de mesures sont de moins en moins spécialisés et de plus en plus normalisants.

Kaufman et al. (1975) ainsi que Turnbull et Schultz (1979) précisent, pour leur part, que l'intégration se caractérise par l'insertion physique, scolaire et sociale de l'enfant en difficulté, dans un milieu le plus "normal" possible. Ils ajoutent que l'insertion physique de l'enfant ne

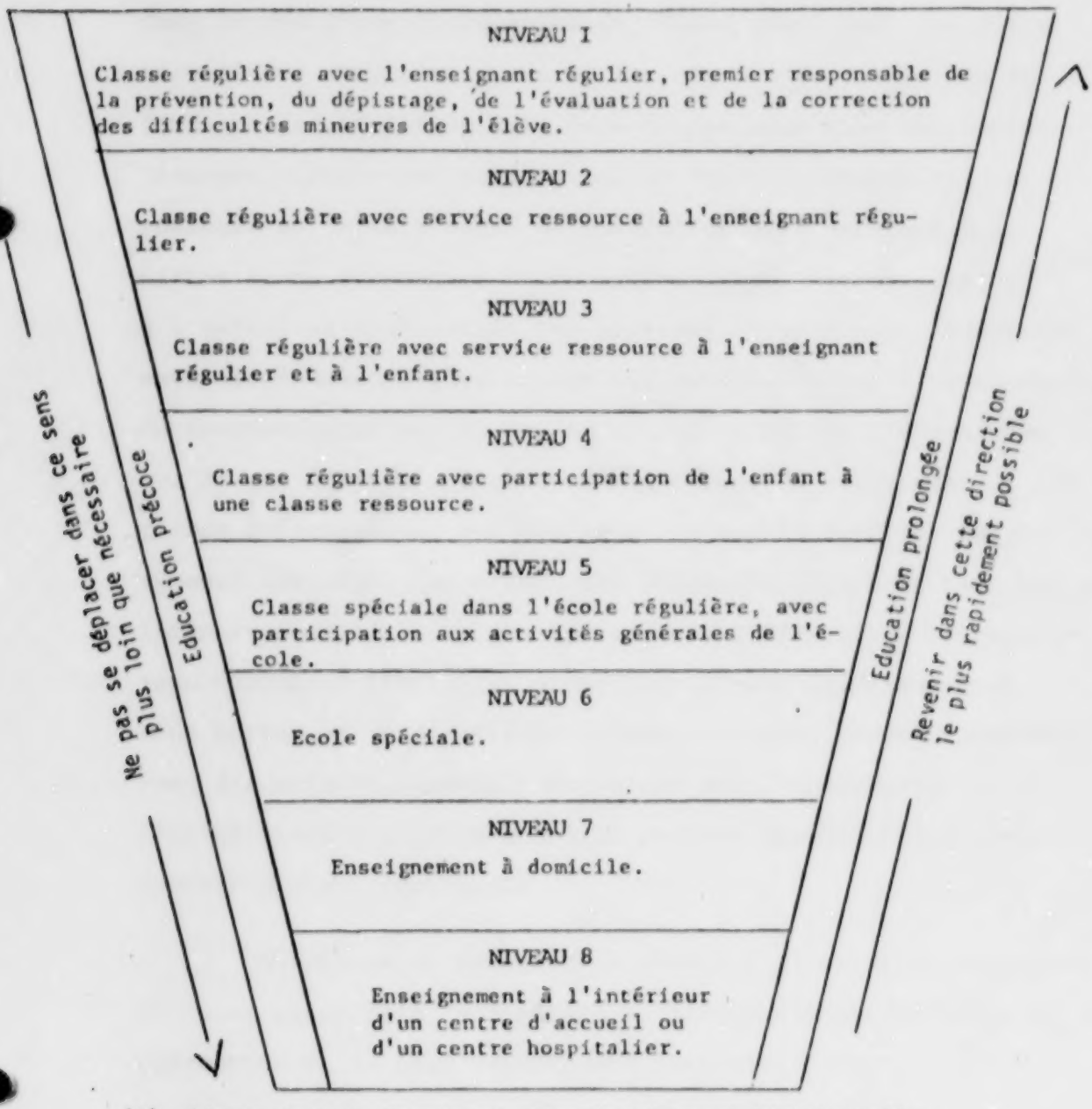
---

[1] Le modèle en cascades n'est pas tellement explicite quant aux éléments à exploiter en milieu scolaire régulier, afin de favoriser l'intégration, à ce sujet nous vous référons au modèle de Kaufman (1975: voir Gelinas 1981 p. 4).

TABLEAU 1

LE SYSTEME EN CASCADE

Un modèle intégré d'organisation des mesures spéciales d'enseignement.[1]



(1) Adapté de B.R. Gearheart, Organisation and Administration of Educational Programs for Exceptional Children, Springfield, Ill., Thomas, 1974, p. 24

garantit pas nécessairement son insertion scolaire et sociale; c'est une prémisse souvent oubliée par les responsables de la planification des services spéciaux. Les éléments suivants peuvent aider à promouvoir l'insertion scolaire et sociale: dans le cas d'une intégration en classe régulière, les caractéristiques d'apprentissage et les besoins éducatifs des enfants en difficulté doivent être compatibles avec les apprentissages offerts aux pairs normaux; les enseignants doivent posséder un certain degré de motivation et d'habileté à modifier leurs stratégies d'enseignement afin de les adapter à l'enfant en difficulté; les services offerts par l'éducateur spécialisé doivent être reliés aux buts fixés par l'enseignant du secteur régulier; il est important d'éviter l'étiquetage ou, le cas échéant, de choisir une étiquette valorisante. Les titres de programmes qui attirent l'attention sur les comportements déviants, qui créent des images négatives ou bien qui laissent sous-entendre que les enfants diffèrent de la population normale doivent être proscrits; il est important pour tout enfant en difficulté d'interagir le plus souvent possible avec des enfants normaux. Car c'est par l'observation et l'interaction avec autrui qu'ils peuvent apprendre les comportements sociaux appropriés.

En résumé, l'intégration réfère à l'insertion physique, scolaire et sociale de l'enfant en difficulté et ceci dans un environnement le plus normalisant possible.

Pour le Ministère de l'Education du Québec l'intégration est définie comme "le maintien de l'enfant dans sa famille et, dans toute la mesure du possible dans la classe dite régulière" (COPEX, 1976). Le modèle retenu est celui du système en cascade présenté précédemment.

Mesures à mettre en place pour l'implantation d'un programme

Flynn et Ulicni (1978) présentent un plan détaillé d'implantation. Nous en retrouvons, ci-dessous, les principaux éléments. Des mesures doivent être prises aux niveaux provincial, régional, de la commission scolaire et de l'école.

Au niveau de la province, les principales mesures concernent: la planification globale et à long terme et le développement des services à l'échelle provinciale; l'établissement des politiques provinciales; l'élaboration des stratégies d'implantation provinciales; l'établissement et l'application de règlements et de normes; le financement provincial pour le développement et la formation de la main-d'oeuvre; les consultations requises et le soutien au programme pour les services régionaux; la recherche appliquée.

Les mesures qui sont du ressort de la région doivent comprendre pour leur part l'exercice d'un mandat juridique afin de garantir que les services sont dispensés dans la région.

la conduite d'une planification globale et à long terme, à l'échelle régionale, l'élaboration des politiques régionales; l'établissement des priorités régionales, le développement des sources de financement locales; l'allocation de fonds; l'engagement d'un directeur exécutif.

Quant aux commissions scolaires et aux écoles, elles doivent remplir les rôles suivants: l'élaboration d'un plan complet d'intégration comprenant des échéances détaillées et une répartition des responsabilités; la formation des administrateurs d'écoles, des enseignants, des autres membres du personnel et des parents, aux techniques d'intégration, spécialement les techniques d'enseignement individualisées et de planification de programmes. Un certain nombre d'études indiquent qu'une bonne formation en cours d'emploi est l'un des éléments essentiels au succès des programmes d'intégration; l'implantation d'un ensemble de cours qui sont conçus essentiellement dans le but de stimuler l'enfant; l'évaluation continue de l'expérience d'intégration avec l'aide de consultants au niveau régional ou provincial.

Parmi l'ensemble de ces mesures, celles du ressort de la commission scolaire ou de l'école sont sans aucun doute les plus importantes. En effet, c'est à ce niveau que se décide le succès ou l'échec de l'intégration de l'enfant. La rubrique qui suit traitera de la formation du personnel impliqué directement dans le processus d'intégration.

Formation du personnel

La formation du personnel impliqué dans ce programme d'intégration d'enfants mésadaptés socio-affectifs doit se faire autour des éléments suivants: le principe de la normalisation, l'individualisation de l'enseignement, la problématique de la mésadaptation socio-affective, la prévention et l'application de modes d'intervention efficaces.

Principe de la normalisation[1]

Afin de clarifier ce principe nous nous référons au rapport Copex:

> "Ainsi, pour que l'enfant en difficulté tire le plus grand profit possible de sa scolarisation, c'est sur le principe de la normalisation que doit s'appuyer l'intervention éducative. Cette normalisation consiste à rendre accessible à chacun, tous les jours, des modèles et des conditions de vie se rapprochant des normes et des modèles généralement acceptés par son milieu et par la société; elle vise l'utilisation maximale des ressources de tous ordres qu'offre la société, en vue de susciter et de maintenir le plus possible les comportements et les caractéristiques propres aux individus d'une culture donnée. Devant la déviance d'un certain nombre d'individus et une certaine intolérance de notre société face à ces personnes, ce courant

---

[1] Le principe de la normalisation a été formulé systématiquement et élaboré principalement par Bengt Nirge (1969) lorsqu'il était directeur exécutif de l'Association Suédoise pour la Déficience Mentale (Kugel et Wolfensberger, 1969: voir Wolfensberger 1972).

> de pensée adopte carrément un parti pris qui conduit à minimiser la déviance" (Copex, 1976, vol. 2, p. 574)[1].

On peut se demander pourquoi l'école ne procéderait pas à l'intégration des enfants M.S.A. puisque plus tard lorsqu'ils seront adultes ces enfants vivront dans un monde de "normaux". Il n'y a donc aucun rationnel logique pour maintenir ces enfants dans un cadre scolaire spécial[2].

Plusieurs études démontrent (Parish et al., 1978, Zimmermann, 1978: voir Caglar 1981) que nos attitudes face aux enfants handicapés sont significativement plus négatives que celles que nous manifestons face aux enfants normaux. La nature des handicaps serait à cet effet déterminante: les moins négativement perçus seraient les handicapés physiques, ensuite on retrouve les enfants présentant des troubles d'apprentissage et enfin, nos attitudes les plus négatives seraient réservées aux M.S.A.

---

[1] Au lieu de "minimiser la déviance" comme le mentionne le rapport Copex nous croyons plutôt que le courant de pensée que représente la "normalisation" conduit à percevoir sans préjugés les différences individuelles. Les préjugés entretenus par la société ne sont souvent pas basés sur une analyse objective. Qu'on pense, par exemple, aux attitudes de la société en général face aux groupes marginaux: groupes religieux, personnes qui ont des pratiques sexuelles marginales, etc.

[2] Afin de former le personnel au principe de la normalisation certains éléments du programme PASS (Wolfensberger et Glenn 1975) peuvent être utilisés. Cet instrument a été traduit par l'Institut Québécois de la Déficience Mentale.

Cette façon négative de percevoir les différences, tous les préjugés face à celui qui diffère de la norme, représentent réellement un obstacle de taille à l'intégration.

Modifier des attitudes, des préjugés, des valeurs, demeure un défi d'envergure; les moyens habituellement utilisés tous formés au principe de la normalisation sont des séminaires, des groupes de discussion et des techniques de jeux de rôles.

L'enseignement individualisé

L'augmentation des différences individuelles doit nécessairement entraîner des changements au plan de l'organisation pédagogique de la classe. Les résultats des écrits expérimentaux font ressortir qu'une amélioration au niveau du comportement social de l'enfant en classe n'entraîne pas nécessairement un fonctionnement adéquat au plan du rendement académique. Forget (1981), après avoir recensé 12 études sur le sujet, trouve que dans quatre études seulement une généralisation au niveau du rendement est notée. Par contre, en renforçant le rendement 11 études sur 14 trouvent une généralisation au niveau de l'attention à la tâche (voir tableau 2). A notre avis, et les résultats des études citées ci-dessus nous donnent raison, une intervention au niveau des comportements sociaux doit être associée à un réaménagement pédagogique de la classe afin que l'enfant puisse se comporter

de façon plus socialement acceptable et offrir un rendement scolaire adéquat.

L'enseignement individualisé constitue selon nous l'un des plus importants corollaires du principe de la normalisation. Il a pour objectif premier de relier davantage l'enseignement régulier à l'enseignement spécialisé. Car malgré les nombreuses différences individuelles constatées entre les enfants, tant au niveau des aptitudes, des apprentissages antérieurs, des influences continues du milieu familial durant la scolarité, il est possible de trouver des dénominateurs communs dans les deux types d'enseignement. En effet, dans un cas ou dans l'autre, il s'agit d'enseigner à des enfants (Robichaud, Landry, 1978). Le second objectif de l'enseignement individualisé est de mieux répondre aux besoins des jeunes en difficulté.

Tableau 2

Synthèse des recherches analysant les relations entre l'attention et le rendement[1]

Auteurs	Comportement renforcé	Généralisation	Résultats[2] H_1	Résultats[2] H_2
Harris, Sherman (1973)	attention	mathématiques 1- % de corrects 2- corrects/min. 3- incorrects/min.	pas clair	
Mathews et al. (1980)	attention	langage: % des tâches complétées	oui	
McLaughlin, Malaby (1972)	attention	mathématiques: corrects et complets	non	
McLaughlin et al. (1979)	attention	mathématiques: nb de problèmes faits	oui	
Shapiro, Klein (1980)	attention	pré-académique: 1- % de faits 2- % de corrects	oui	
Aaron et Bostow (1978)	lecture écriture compréhension	attention		oui
Ayllon et Roberts (1974)	lecture: % de corrects/ session	attention		oui
Ayllon et al. (1975)	mathématiques: lecture % de corrects/ jour	hyperactivité (attention)		oui
Broughton, Lahey	mathématiques 1- % de corrects/ total	attention	r. 39 r. 68	oui

Auteurs	Comportement renforcé	Généralisation	Résultats H_1	Résultats H_2
Dalton et al. (1973)	mathématiques: réussite langage	attention		non
Kirby, Shields (1972)	mathématiques: corrects/min.	attention		oui
Paquin (1978)	mathématiques lecture	attention		oui
Winett, Roach (1973)	rendement général	attention		oui
Ferritor et al.	A attention	mathématiques 1- % de corrects 2- nb de corrects	non	
	B mathématiques	attention		non
Haubrich, Shores (1976)	A attention	compréhension en lecture	non	
	B compréhension en lecture	attention		oui
Hay et al. (1977)	A attention	mathématiques: 1- nb. de réussis/faits 2- nb. de réussis/total	non	
Hundert et al. (1976)	A attention	mathématiques: corrects/15 min.	non (pas évident pour 2 sujets)	
	B mathématiques	attention		oui

Auteurs		Comportement renforcé	Généralisation	Résultats[1] H_1	Résultats[1] H_2
Klein, Mechelli (1973)	A	attention	rendement général: non tâches complétées/6		
	B	rendement	attention		partiellement
Sulzer et al. (1971)	A	attention	1- épellation 2- lecture	oui non	
	B	épellation lecture	attention		oui

1
Tiré de Forget (1981)

2
H_1 significatif indique que le renforcement de l'attention à la tâche amène une généralisation au niveau du rendement. H_2 significatif indique que le renforcement du rendement amène une généralisation au niveau de l'attention.

Sa mise en application exige cependant que les enseignants soient renseignés sur les diverses techniques qui lui sont propres. En l'absence de cette information, plusieurs enseignants peuvent se désintéresser de l'intégration scolaire de l'enfant en difficulté (Flynn et Ulicni, 1978).

Nous présentons ci-dessous deux systèmes, d'abord, l'Individually Guided Education (IGE) (Turnbull et Schulz, 1979; Schifani et al. 1980) ensuite un système d'enseignement individualisé à base d'analyse de tâches (Robichaud et Landry 1978).

A. L'Individually Guided Education (IGE)

L'Individually Guided Education (IGE) se caractérise par son approche très systématique. Il se compose de sept éléments séparés (Armstrong, 1976). Le premier élément implique un mode d'organisation regroupant trois comités: le comité d'enseignement et de recherche, le comité d'amélioration de l'enseignement et le comité de programmes à l'échelle du système. Le comité d'enseignement et de recherche se préoccupe de fournir et d'évaluer l'enseignement individualisé pour 100 à 150 élèves, tout en tenant compte des intérêts de chaque enseignant. Ce qui peut signifier, par exemple, que le comité trouvera, en collaboration avec les enseignants, des moyens appropriés pour ceux qui préfèrent divulguer leur enseignement auprès d'un groupe d'enfants, ou de petits groupes.

Cette manière de procéder favorise grandement la participation des enseignants. Le comité d'amélioration de l'enseignement doit, pour sa part, élaborer le programme d'enseignement (formulation des objectifs généraux, listes des cours dispensés par les écoles...), coordonner les unités d'enseignement et de recherche. Le comité des programmes à l'échelle du système doit, quant à lui, planifier et coordonner l'expérience de l'intégration à l'échelle du district ou du système scolaire, et fournir des mesures efficaces de soutien. Parmi ces mesures, nous retrouvons le recrutement du personnel, la recherche du matériel scolaire nécessaire, la mise en place de programmes basés sur les relations famille-école-communauté au niveau du district. Chacun de ces comités se composent de plusieurs personnes, dont les administrateurs, les directeurs d'écoles, les enseignants du secteur régulier, les enseignants en entance inadaptée, les parents, etc. La participation de ces personnes per.et d'éliminer certains problèmes fréquemment rencontrés au niveau de la communication entre les parents et l'école, les enseignants du secteur régulier et du secteur spécialisé.

Le second élément du systè IGE fait référence à un modèle de programmation de l'enseignement ("Instructional Programming Model", IPM). Ce dernier comprend un système d'évaluation qui vise à définir les besoins de l'élève et à déterminer les principaux éléments du programme susceptibles

de combler ses besoins. On évalue le niveau de compréhension et les aptitudes de chaque enfant à l'aide de test, d'observations, de travaux. Le IPM permet, alors, d'établir les objectifs pédagogiques à atteindre à court terme et d'évaluer les progrès individuels.

Le troisième élément, a rapport à l'évaluation et à l'inventaire des acquis scolaires individuels, dans le but d'une prise de décision pédagogique (Flynn et Ulicni, 1978).

Le quatrième élément vise à procurer le matériel didactique nécessaire à l'ensemble des cours et adapté au rythme de développement de chaque enfant (Flynn et Ulicni, 1978).

Le cinquième élément consiste en la mise en place d'un réseau de communication entre la famille, l'école et la communauté. Les buts de ce programme sont d'éveiller le personnel des écoles aux attentes des parents, des étudiants, de la communauté, d'impliquer davantage les parents et la communauté à l'enseignement des enfants, et d'identifier ensemble les besoins des enfants et les changements à apporter.

Le sixième élément est un conseil de coordination système IGE, à l'échelle régionale et provinciale (Flynn et Ulicni, 1978).

Le septième et dernier élément s'intéresse à la recherche et au développement afin d'améliorer les conditions d'intégration des enfants en difficulté.

B. Programme à base d'analyses de tâches

Robichaud et Landry (1978) présentent, de leur côté, un programme d'enseignement individualisé à base d'analyse de tâches. Contrairement au modèle précédent, les auteurs ne tiennent pas compte des aspects administratifs, mais plutôt de l'aspect pédagogique de l'individualisation de l'enseignement.

La technique d'analyse de tâches est très simple. Il s'agit, en fait, de déterminer les éléments essentiels d'une tâche à accomplir et en préciser les étapes d'apprentissage. Robichaud et Landry (1978) recommandent que l'analyse de tâches soit utilisée tout au long du processus d'élaboration des objectifs, c'est-à-dire de la détermination de l'idéal éducatif aux objectifs spécifiques à chaque jour, et qu'elle ne se fasse pas de manière isolée aux diverses étapes. Le nombre d'étapes requis doit varier selon la complexité de la tâche, le développement cognitif de l'enfant, les styles d'apprentissage, etc. Finalement, les objectifs d'enseignement à tous les niveaux ne sont jamais établis de façon définitive. Ils se transforment et évoluent sur une base continue. Is sont de plus hiérarchisés, de telle manière que plus on monte dans la hiérarchie

des objectifs, plus ceux-ci s'adressent à tous les enfants; plus on descend dans la hiérarchie des objectifs, plus les énoncés deviennent multiples et s'appliquent qu'à un certain nombre d'enfants.

Comme nous l'avons déjà souligné, les objectifs du niveau 1 concernent l'idéologie poursuivie par l'éducation. Elle est, par conséquent, universelle, en ce sens qu'elle s'applique à tous les enfants. Cela ne signifie pas qu'on soumette tous ces enfants aux mêmes apprentissages, mais que l'idéal poursuivi est identique pour tous. A titre d'exemple, Robichaud et Landry (1978) élaborent un énoncé idéologique: "Le but ultime de la scolarisation est l'actualisation maximale du potentiel humain pour rendre la personne la plus autonome possible en vue d'une adaptation optimale à son milieu." Cette idéologie regroupe trois composantes: l'actualisation maximale du potentiel humain de l'enfant sur divers plans (psychomoteur, cognitif, social, affectif...), l'autonomie personnelle et l'intégration optimale au milieu. Cet exemple fait bien ressortir le caractère idéologique de l'énoncé, applicable à tous les enfants malgré leurs différences individuelles (mésadaptés socio-affectifs, déficients mentaux etc.).

Les objectifs d'enseignement de niveau 2 consistent à déterminer les exigences particulières des divers groupes d'enfants face à l'idéologie proposée. Ils constituent une première prise de conscience des différences individuelles.

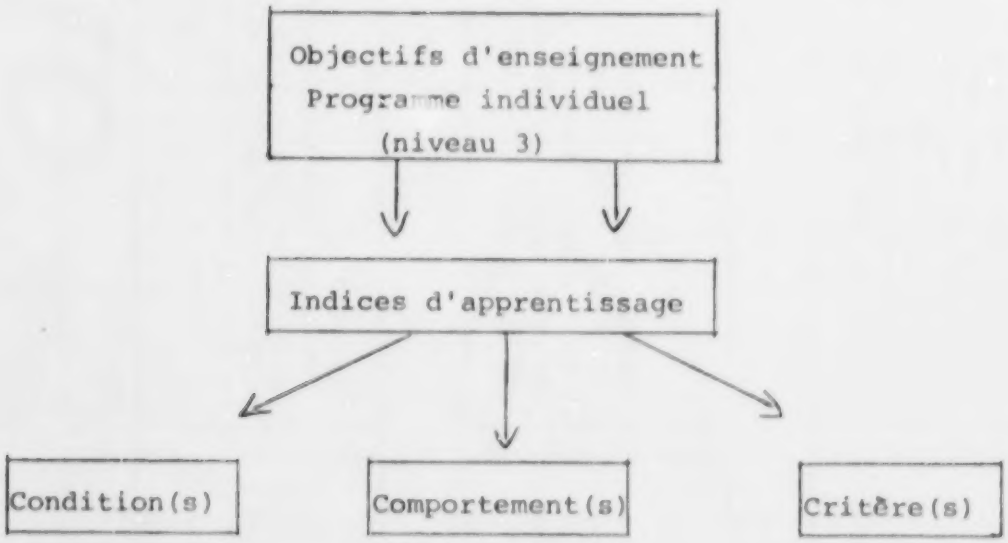
La diversité entre les objectifs du deuxième niveau ne reflète pas des apprentissages différents, mais plutôt divers niveaux d'apprentissage sur un même continuum.

Comme l'indiquent Robichaud et Landry (1978), les objectifs d'enseignement du niveau deux correspondent aux programmes de base offerts par le ministère de l'éducation ou les commissions scolaires, à la seule différence que ces derniers ne sont pas adaptés aux besoins individuels. Les programmes offerts aux enfants en difficulté sont souvent des programmes réguliers dilués. Il n'est pas étonnant alors de voir des enseignants passer de longues journées à enseigner à des enfants présentant de sérieux problèmes d'adaptation avant même d'avoir tenté d'établir des liens affectifs satisfaisants.

Quant aux objectifs d'enseignement de niveau trois, ils visent le niveau d'instruction et représentent l'idéologie sur le plan quotidien. Ils doivent s'adapter aux besoins de l'enfant afin de lui assurer la réussite; ce qui implique une analyse des objectifs à divers degrés. Pour certains enfants, les étapes d'analyse sont plus nombreuses dans le but d'atteindre des objectifs adaptés à leur niveau. Les objectifs du niveau trois doivent être décrits en termes de comportements observables (voir tableau 3). Il est alors plus facile de suivre le progrès de l'enfant. Mais le système d'évaluation proposé par Robichaud et Landry

Tableau 3

Modèle d'évaluation par critères à base d'objectifs[1]



[1] Tiré de Robichaud et Landry p. 22

(1978) implique, en plus, que les objectifs soient reliés à d'autres indices d'apprentissage. Le tableau 3, montre à cet effet, le modèle d'évaluation par critères. La composante "conditions" signifie la situation sous laquelle le comportement est observé; la composante comportement, la description du comportement en termes observables; et la composante critère, le critère qui détermine le niveau de performance désiré.

Tableau 4

Exemple d'un but de rééducation

- But: "L'enfant isolé apprendra à s'intégrer à un groupe

Conditions	Comportements	Critères
Placé dans un local de jeu avec d'autres enfants	L'enfant parlera avec un ou plusieurs autres enfants	Au moins à trois(3) reprises au cours d'une période de quinze (15) minutes. Chaque intervention verbale devrait être d'une durée d'au moins dix (10) secondes pour être prise en considération.
OU		
Au cours des trois (3) périodes quotidiennes d'une durée d'une heure chacune où il est possible aux enfants de la classe de travailler seul ou en équipe.	L'enfant demandera à au moins un de ses compagnons de travailler avec lui et ils travailleront en équipe.	Au moins une fois par jour, et ce, pendant cinq (5) journées consécutives. Chaque période de travail d'équipe devra être d'une durée minimale de vingt (20) minutes.
OU		
Au cours des deux (2) périodes quotidiennes de récréation d'une durée de trente (30) minutes chacune.	L'enfant prendra part activement aux jeux.	Au moins une fois par jour, et ce, pendant dix (10) journées consécutives. La participation active de l'enfant aux jeux de ses compagnons devra faire l'accord de ces derniers à la fin de chacune des journées.

L'évaluation par critères s'oppose à l'évaluation normative qui correspond entre autre aux examens traditionnels. Ces derniers ne permettent pas généralement, de connaître exactement ce que l'enfant ne maîtrise pas. Le tableau 4 présente un exemple d'un but de rééducation.

Notre intention, ici, n'était pas de faire un relevé exhaustif des programmes d'individualisation de l'enseignement disponibles mais en présentant les programmes ci-dessus, nous voulons souligner l'importance de réaménagements administratifs et pédagogiques à tous les niveaux (la commission scolaire, l'école et la classe).[1]

Problématique de la mésadaptation socio-affective

Afin d'assurer la réussite d'un programme d'intégration, il est important de sensibiliser les directeurs d'école, les orthopédagogues, les éducateurs et les enseignants de classes régulières à la problématique de la mésadaptation socio-affective (Pappanikou et Paul 1977; Laslett, 1979; Shifani et al. 1980). Il peut s'agir alors, dans un premier temps, de définir ce qu'est un mésadapté socio-affectif, de présenter les différents sous-groupes (enfants hyperactifs, inhibés, agressifs, délinquants...), de traiter des causes (perturbations familiales, troubles d'apprentissage, faible estime de soi...) et finalement d'analyser toute la dynamique de la mésadaptation socio-affective. Il est surtout

[1] L'INRS - Education expérimente actuellement un programme (le projet SAGE) d'individualisation de l'enseignement au niveau élémentaire. Un autre projet soit le projet PRIMES est expérimenté dans deux écoles de la Commission Scolaire Baldwin- Cartier.

important de faire ressortir le caractère "appris", l'importance du milieu dans l'apprentissage des différents comportements sociaux.

La prévention

Dans tous les programmes d'intégration, on doit investir au niveau de la prévention, et ce, sur une période pouvant aller de la naissance jusqu'au début de l'âge adulte. Les résultats de la recherche font de plus en plus ressortir l'importance de l'intervention précoce, c'est-à-dire, de la naissance, jusqu'à trois ou quatre ans. La sous-stimulation culturelle en bas âge (0 - 3 ans) hypothèque considérablement le développement de l'enfant. La plupart des programmes d'intervention précoce agissent au niveau du milieu, plutôt qu'au niveau de l'enfant. La philosophie habituellement sous-jacente à ces programmes est que les limites biologiques à l'apprentissage sont inexistantes et que tout apprentissage est fonction du milieu ce qui évite l'imposition de limites et d'attentes négatives.

En ce qui concerne l'intervention précoce, c'est-à-dire de la naissance jusqu'à l'âge de quatre ans, son utilité est de plus en plus évidente auprès des enfants en difficulté. La plupart des programmes d'intervention précoce s'adressent aux déficients mentaux. Nous avons retrouvé, dans les écrits américains, deux programmes qui

---

[1] Cette section ne sera pas élaborée davantage compte tenu de la disponibilité de nombreux écrits en français sur le sujet. Nous nous référons à un relevé bibliographique réalisé par Forget (1980).

s'appliquent aux mésadaptés socio-affectifs; nous les décrivons ci-dessous.

A. Le "Dual Educational Approach to learning"

Le "Dual Educational Approach to learning" (DUAL, ou l'approche éducative dualiste pour l'apprentissage) est un projet qui vise à intégrer les enfants en difficulté dans un programme d'éducation pré-scolaire. Dans le cadre de ce programme, les problèmes d'apprentissage et d'adaptation sont résolus en intervenant au niveau du milieu, plutôt qu'au niveau de l'enfant. Parmi les éléments importants qui caractérisent ce programme, Flynn et Ulicni (1978) soulignent: une utilisation de matériel didactique ou d'activités d'apprentissage qui sont appropriés au niveau du développement de l'enfant et qui ne sont ni trop exigeants, ni trop faciles; l'alternance des moments de calme avec des moments d'activité intense qui requièrent beaucoup d'énergie; la réalisation d'activité dans un environnement physique qui permet à l'enfant de se déplacer avec aisance et d'avoir facilement accès au matériel; le renforcement des comportements appropriés; l'utilisation du personnel enseignant dont l'attention est centrée d'abord et avant tout sur l'enfant; l'organisation des groupes d'enfants de façon à profiter du fait que les enfants jouent et travaillent mieux avec certains de leurs pairs qu'avec d'autres; le maintien des attentes de l'enseignant qui pous-

sent l'enfant à atteindre des performances d'un niveau plus élevé sans toutefois créer une anxiété malsaine et susciter chez l'enfant la peur d'échouer; l'élimination des étiquettes qui soulignent les défauts d'un enfant qui mord, qui crie ou qui court. Ces étiquettes identifient le problème de comportement à l'enfant et rendent peu probable qu'on remarque son comportement lorsqu'il est approprié.

B. Le "Peer Modeling"

Le "Peer Modeling" (ou l'imitation des pairs) s'appuie sur l'hypothèse que les enfants normaux peuvent constituer des modèles efficaces pour l'enfant en difficulté d'adaptation; ils peuvent entraîner ces derniers à adopter des comportements appropriés. Cependant, il est à noter que les situations d'intégration, en elles-mêmes, ne conduisent pas nécessairement à l'imitation. Des moyens spécifiques doivent être utilisés (Strain et al. 1976).

Il est possible de créer des situations où l'enfant mésadapté observe des pairs qui reçoivent un renforçateur pour leur comportement. Les recherches rapportées par Strain et al. (1976) font ressortir qu'un modèle qui reçoit des renforçateurs pour ses comportements a plus de probabilité d'être imité par celui qui le regarde. Le second moyen consiste à entraîner l'enfant normal à servir

d'agent de renforcement. Dans cette situation, le mésadapté socio-affectif observe le pair qui lui sert de modèle et duquel il reçoit un renforçateur lorsqu'il manifeste le comportement désiré. Il est également possible d'apprendre à l'enfant normal à distribuer sélectivement son attention. Il s'agit alors de lui enseigner à ignorer les comportements non-appropriés et à donner de l'attention aux comportements appropriés. Dans une optique de prévention, certains éléments des programmes mentionnés ci-dessus pourraient s'appliquer au niveau élémentaire et secondaire.

L'application de modes d'intervention efficaces

Ayant à travailler avec des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage le professeur doit appliquer une pédagogie d'intervention directe. Un modèle plus structuré est davantage susceptible d'être efficace avec des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage.

Nous favorisons d'emblée des modes d'intervention basés sur le modèle "comportement déficient" (Deficiency behavior). Dans cette perspective, le comportement déviant ne reflète pas un symptôme mais plutôt l'absence de certaines habiletés, tant sur le plan personnel, social, etc... Le travail de l'intervenant consiste à organiser des contingences de renforcement de façon à faire acquérir ces habiletés. Sous la présente rubrique nous traiterons, d'abord, de la formation à l'intervention et ensuite, dans un deuxième

temps, nous présenterons les principales composantes d'un programme d'intervention, le programme "Achievement Place".

A. Formation en modification du comportement

Le personnel pédagogique appelé à travailler avec des enfants M.S.A. devrait, à notre avis, suivre un entraînement complet en analyse et modification du comportement[1]. Dans un tel programme les participants doivent d'abord être introduits aux principaux concepts utilisés en modification du comportement et ensuite ils doivent être entraînés à l'identification opérationnelle des comportements et à leur observation à l'aide de grilles de notation. Les principales techniques d'intervention étudiées devraient être les suivantes: modelage; façonnement; attention sélective; technique opérante avec jetons; organisation des contingences; contrats béhavioraux, principe de Premack, auto-contrôle; contrôle du

---

1 Nous privilégions une formation en interventions béhaviorales principalement pour les raisons suivantes: 1. Depuis environ une vingtaine d'années de nombreux écrits expérimentaux démontrent l'efficacité des techniques tirées de cette approche; 2. Le cadre d'intervention béhaviorale emprunte un modèle pédagogique au lieu de médical donc chez plusieurs enseignants ou éducateurs la base du modèle est déjà en place; 3. L'écart entre les implications théoriques et pratiques étant considérable, le modèle béhavioral nous permet de former des intervenants dans un laps de temps relativement court (environ une dizaine de jours); 4. La méthode proposée est rigoureuse (schéma: observation-intervention-évaluation), expérimentale, et non-inférentielle, et, peut être généralisée à différentes situations; 5. A cause principalement de l'observation systématique et de son caractère non-spéculatif l'approche béhaviorale favorise souvent la dédramatisation de certains problèmes; 6. Entres autres avantages, cette approche permet une évaluation continue et objective de son action éducative.

stimulus: incitation, estompage; techniques punitives: retrait du renforçateur, isolement.[1]

Dans le cadre d'une formation en analyse et modification du comportement destinée à des intervenants travaillant avec des M.S.A., en plus de la maîtrise des modes d'interventions mentionnés ci-dessus, l'accent dans l'entraînement est mis également sur les facteurs suivants: facteurs reliés à l'enseignant, à l'enseignement et, à l'environnement physique.

1. Facteurs reliés à l'enseignant. L'enseignant doit d'abord accepter le fait qu'il existe des différences individuelles au niveau des comportements sociaux des enfants. Il doit manifester plus de tolérance vis-à-vis les comportements non-appropriés d'un enfant. Il doit traiter avec l'enfant des situations actuelles. L'enseignant doit avoir comme premier principe de traiter du problème présent avec l'enfant, sans lui rappeler que ce problème s'est déjà produit dans le passé. Il doit, en fait, éviter d'utiliser tous les clichés de ce genre: "Je t'ai déjà dit la même chose la semaine dernière", "Tu n'as pas encore compris", "Tu es encore en retard"... Ce genre d'intervention ne fait qu'accentuer l'établissement de liens interpersonnels négatifs entre l'enseignant et l'enfant. Les attentes de l'enseignant doivent être en accord avec les possibilités de

---

[1] Nous ne voyons pas la nécessité de développer davantage le modèle d'intervention béhavioral étant donné l'existence en français de nombreux écrits sur le sujet (Voir Forget 1980)

l'enfant. Une relation interpersonnelle positive doit être établie avec le M.S.A. Plusieurs éléments composent cette relation, nous en citons ici quelques-uns: la franchise qui permet à chacun de s'expliquer ouvertement; le souci des autres qui offre à chacun la chance de se sentir estimé et apprécié; le respect des besoins des autres, etc... Les explications doivent être claires, les tâches de la journée inscrites au tableau etc...

2. Facteurs reliés à l'enseignement. Au niveau des programmes d'enseignement pour les mésadaptés socio-affectifs, l'accent ne doit pas être uniquement mis sur les apprentissages scolaires, mais aussi sur les relations affectives. Les tâches d'apprentissage scolaire doivent être adaptées aux capacités du mésadapté socio-affectif, car ceux-ci connaissent trop souvent des situations d'échecs. Il est préférable pour l'enseignant d'utiliser plusieurs méthodes d'enseignement (approche individuelle ou de groupe, participation active ou passive de la part de l'élève...). Cela permet aux enfants en difficulté d'adaptation d'avoir, à un moment ou à un autre, une méthode d'enseignement qui leur convienne. Pour l'enfant M.S.A. il est important d'avoir un cadre stable; ce cadre stable a pour effet de rassurer l'enfant hyperactif. L'enseignant doit prévoir des activités variées et de courtes durées.

3. L'environnement physique. En ce qui concerne les facteurs de l'environnement physique il existe à notre connaissance peu d'études sur le sujet. Certains auteurs tels que Shifani et al. (1980) affirment qu'une classe qui offre trop de stimuli (illustrations, objets...) provoque des distractions et affecte l'apprentissage des enfants, principalement de l'enfant hyperactif. Les auteurs ajoutent que la disposition de la classe peut affecter l'apparition de comportements déviants.

B. Programme "Achievement Place"

Il nous apparaît important à cette étape-ci de présenter un programme d'intervention auprès du M.S.A. Ce programme a été appliqué en milieu américain depuis déjà une quinzaine d'années. Il s'articule autour du concept de "parent-enseignant" ce qui constitue un moyen terme entre le maintien de l'enfant dans la famille et son institutionnalisation[1]. A partir des articles de Phillips (1968), Phillips et al. (1973), Braukmann et al. (1974), Minkin et al. (1976), Willner et al. (1977), Willner et al. (1978), nous retrouvons ci-dessous les principales constituantes du programme qui s'intitule "Achievement Place". Nous traiterons d'abord des objectifs du programme, ensuite, de ses caractéristiques principales, du programme d'entraînement des enseignants-parents et finalement nous aborderons l'évaluation.

---

[1] La présentation de ce programme à cette étape-ci n'indique pas que nous sommes en faveur d'une désinstitutionnalisation totale. Tout comme Throne (1979: voir Harvey 1980) nous avons certaines réserves à une désinstitutionnalisation trop poussée.

1. Objectifs. Les principaux objectifs du programme, au nombre de quatre, sont les suivants: que le programme "Teaching Family" constitue une solution de rechange à l'institutionnalisation des jeunes susceptibles d'être retirés de la communauté; que le programme amène les jeunes en difficulté à avoir de moins en moins de contacts avec la cour juvénile et les autres services; que le programme réponde aux besoins des jeunes en difficulté, ainsi qu'à ceux de la communauté; que le coût du programme soit acceptable.

2. Caractéristiques principales du programme. Le programme est basé sur le modèle "comportement déficient" (deficiency behavior) plutôt que sur le modèle médical. Il est administré par des couples mariés qui deviennent à la suite d'une période d'entraînement, des "enseignants-parents" (Teaching-parents). Chaque couple se voit confier six à huit jeunes, formant ainsi de petites familles. Le principal rôle de l'enseignant-parent est d'apprendre aux jeunes diverses habiletés (sociales, scolaires, pré-professionnelles, etc.) qui vont favoriser leur adaptation à la communauté. Il s'agit alors pour l'enseignant-parent: d'établir des relations chaleureuses avec les jeunes, c'est-à-dire des relations basées sur le respect mutuel, l'honnêteté, l'affection; de prévoir régulièrement des rencontres individuelles avec les jeunes, où ils discutent, par exemple, des conséquences négatives de leur comportement

sur eux-mêmes et les autres. Ces rencontres permettent à chacun d'établir des liens interpersonnels plus étroits, et procurent au jeune un support moral. Dans le cadre de ces rencontres un programme de renforcement est appliqué. Les jeunes reçoivent alors des points lorsqu'ils présentent des comportements appropriés et en perdent dans le cas contraire. Ces points sont échangés pour des privilèges (télévision, retour à la maison durant les fins de semaine, etc.). Au début du programme, les échanges ont lieu à tous les jours, vers la fin, une fois par semaine. A la phase finale du programme, l'environnement est de moins en moins structuré. Les jeunes sont régulièrement envoyés dans leur famille respective pour des périodes de temps relativement longues, jusqu'à transition complète.

Le second rôle de l'enseignant-parent consiste à être un conseiller ("advocate") pour les jeunes. Il s'agit en fait pour l'enseignant-parent d'être continuellement en contact avec les divers services offerts par la communauté (tels que les cours juvéniles, la police, les écoles, les travailleurs sociaux) afin de répondre plus rapidement aux problèmes que peuvent soulever les jeunes dans la société, ou pour amener ces services à être de moins en moins dépendants du système de justice juvénile. Il est à noter que ce rôle de conseiller ne se termine pas lorsque le jeune n'est plus inscrit au programme. Il est maintenu sur une

période de temps relativement longue. De cette manière, si le jeune connaît d'autres difficultés à la maison, au travail ou ailleurs, l'enseignant-parent peut continuer à lui procurer de l'aide. Ceci exige, par conséquent, des contacts constants.

Le "self-government" est un autre aspect de ce programme. Il favorise la participation du jeune. Deux éléments caractérisent le "self-government", les conférences familiales et le système de gérance. En ce qui concerne les conférences familiales, l'enseignant-parent et les jeunes discutent et décident, chaque jour, des changements à apporter tant au niveau des règlements de l'unité, des activités, des comportements de chacun et des conséquences. Quant au système de gérance, il consiste à élire chaque jour un jeune qui a la responsabilité de superviser les autres au niveau de leur travail, de leurs comportements etc. Ce système apprend aux jeunes à devenir responsable, à donner des "feedback" correctifs constructifs, et à les accepter. Dans l'ensemble le "self-government" permet aux jeunes de développer certaines habiletés personnelles. Il leur permet d'apprendre à résoudre des problèmes, à prendre des décisions, à critiquer de manière constructive et à négocier.

Dans ce programme, les jeunes ont l'opportunité de poursuivre leurs études dans leur école respective. En fait, on insiste beaucoup sur leur succès à l'école. L'enseignant-parent maintient continuellement des contacts avec les titulaires et les directeurs des écoles. De plus, le titulaire doit rédiger périodiquement un rapport sur le jeune. Ce rapport se compose d'une série de questions portant sur les problèmes spécifiques du jeune (par exemple, "A-t-il dérangé ses pairs?", "Est-ce qu'il a fait son travail?"...) Il permet au jeune de mieux suivre son évolution, ses progrès, et à l'enseignant-parent de lui donner plus d'encouragements. Il est à noter que le jeune a droit à certains privilèges lorsque le rapport est positif.

Le programme vise également à travailler en collaboration avec la famille du jeune. Des sessions hebdomadaires sont prévues avec l'enseignant-parent, le jeune et les parents. Tous évaluent ensemble le déroulement des fins de semaine. Afin d'éviter tout abus, (absence de traitement ou mauvais traitement), quatre principes de base ont été élaborés: les jeunes doivent se retrouver dans un environnement naturel, c'est-à-dire le moins restrictif; le jeune doit être inscrit au programme à condition qu'il soit consentant; le traitement doit être individualisé; les buts et les techniques du traitement doivent être continuellement redéfinispar le jeune et l'enseignant-parent jusqu'à

un accord mutuel, afin de maintenir l'intérêt et la participation du jeune; une évaluation continue du programme doit être faite par différentes personnes, entre autres le personnel de la cour juvénile, des services sociaux et des écoles, les parents et les jeunes eux-mêmes.

3. Programme d'entraînement des enseignants-parents

Le programme d'entraînement des enseignants-parents est décrit par Phillips et al. (1974). Ce programme comprend trois niveaux. D'abord, un entraînement intensif durant une semaine, suivi d'un stage d'une durée de trois mois, suivi d'un stage d'une durée de huit mois.

a. Entraînement intensif. Cet entraînement dure une semaine. L'enseignant-parent doit acquérir certaines habilités. Il doit entre autres: apprendre à observer; acquérir les habiletés d'un consultant, on lui montre comment il est possible d'aider le jeune et d'établir avec lui des bonnes relations interpersonnelles; examiner les droits des jeunes et des parents; apprendre à développer de bonnes relations avec la communauté (enseignants, directeurs d'écoles, parents etc...) Durant cette période d'entraînement, l'enseignant-parent visite l'une des familles du programme. Il a l'opportunité d'observer les interactions entre l'enseignant-parent entraîné et les jeunes.

b. Premier stage. Ce stage est d'une durée de trois mois. Les enseignants-parents commencent, sous su-

pervision, à élaborer des programmes de traitement pour leur propre communauté. A la fin de cette période, un rapport doit être rédigé par les jeunes, les parents, le personnel de la cour juvénile, des services sociaux, des écoles afin d'indiquer leur satisfaction face aux futurs-enseignants-parents.

b. Premier stage. Ce stage est d'une durée de trois mois. Les enseignants-parents commencent, sous supervision, à élaborer des programmes de traitement pour leur propre communauté. A la fin de cette période, un rapport doit être rédigé par les jeunes, les parents, le personnel de la cour juvénile, des services sociaux, des écoles afin d'indiquer leur satisfaction face aux futurs enseignants-parents.

c. Second stage. Ce second stage s'étend sur une période de huit mois. Le futur enseignant-parent doit avoir réussi son premier stage pour être admis au second. Il doit présenter un programme de rééducation plus individualisé, établir plus de contacts personnels et professionnels. A la fin du stage, un rapport est également rédigé.

4. L'évaluation du programme. L'évaluation représente un aspect très important. On retrouve trois niveaux d'évaluation: les objectifs, le programme d'entraînement et le programme en général.

a. Les objectifs. Jusqu'à présent ils ont été en partie vérifiés. Il faut souligner que les recherches ne sont qu'au stade préliminaire.

b. Le programme d'entraînement. On demande à toutes les personnes concernées (jeunes, parents, personnel de la cour, futurs enseignants-parents...) leur impression sur le programme d'entraînement. Ces données sont ensuite compilées et analysées.

c. Le programme en général. On demande cette fois à toutes les personnes concernées leur impression sur le programme en général; ce qui permet d'apporter des modifications plus adéquates.

L'évaluation des programmes d'intégration

Mac Millan et Semmel (1977), Jones et al. (1978) traitent, tant sur le plan pratique que théorique, de l'évaluation des programmes d'intégration[1]. Les recherches expérimentales et quasi-expérimentales constituent les moyens les plus fréquemment utilisés lors de l'évaluation des programmes d'intégration. Généralement, les variables

---

[1] "PASS" (Wolfensberger et Glenn 1975) qui est un instrument fondé sur le principe de la normalisation est souvent utilisé pour évaluer des programmes d'intégration. Mais un article récent écrit par Demaine, Silverstein et Mayeda (1980: voir Harvey 1980) fait ressortir le manque d'études sérieuses de validation de cet instrument.

dépendantes choisies sont les suivantes: le rendement scolaire et le niveau d'adaptation de l'enfant intégré, les attitudes des administrateurs, des enseignants, des pairs normaux, les attitudes des parents envers la mise en application du plan d'intégration, le coût et l'efficacité du programme. Les auteurs relèvent plusieurs faiblesses au niveau de ces recherches. Ils remarquent entre autres: que les chercheurs sont limités à avoir de petits échantillons; que les chercheurs ne décrivent pas en détail les caractéristiques du programme. Qui est intégré? Combien de temps l'enfant intégré passe-t-il en classe? Les enseignants sont-ils habiles et motivés à répondre aux besoins spécifiques des enfants intégrés? Quels sont les services spéciaux disponibles? Est-ce qu'il existe une collaboration entre l'enseignant de classe régulière et le personnel ressource et quel type de collaboration?... Toutes ces questions et bien d'autres encore sont susceptibles d'influencer la réussite des programmes d'intégration; que les instruments utilisés pour mesurer les variables dépendantes, tels que les tests standardisés, les questionnaires d'attitudes, peuvent s'avérer inadéquats. Par rapport aux questionnaires d'attitudes, il est facile pour les personnes de falsifier leurs résultats si elles jugent les questionnaires trop menaçants. Dans ce cas, l'emploi des techniques d'observation peut constituer une solution plus appropriée. Quant aux tests standardisés,

même si leur valeur est reconnue, il ne faut pas oublier qu'ils sont faits habituellement pour une population d'enfants normaux. Les auteurs suggèrent d'utiliser une mesure critériée, où l'enfant est comparé à ses propres performances plutôt qu'à celles de la classe; qu'au niveau de l'analyse et de l'interprétation des résultats, les chercheurs étudient les variables dépendantes à travers des relations très simples. Par exemple, il ne s'agit pas simplement de voir, si les services ressources offerts à l'enseignant de classe régulière ont un impact positif sur le rendement scolaire et/ou le niveau d'adaptation de l'enfant intégré, mais de voir si en augmentant ces ressources, l'impact sera toujours le même.

Selon les auteurs, un autre type d'évaluation est essentiel, soit l'évaluation formative (ou modèle de prise de décision). Celle-ci permet d'analyser les relations entre les différentes composantes du programme et d'apporter, au fur et à mesure, les modifications nécessaires. Stufflebeam et al. (1971; voir Mac Millan et Semmel, 1977) décrivent un modèle d'évaluation formative incluant quatre niveaux: l'évaluation préalable (context evaluation); l'évaluation des ressources (input evaluation); l'évaluation de la démarche (processus evaluation), l'évaluation des résultats du programme (product evaluation). L'évaluation préalable a pour objectif d'analyser les besoins des enfants à intégrer afin d'élaborer plus facilement

les objectifs du programme. L'évaluation des ressources consiste, pour sa part, à voir comment les services ressources peuvent être mieux déployés pour favoriser l'atteinte des objectifs du programme. L'évaluation de la démarche vise, à évaluer constamment l'efficacité du programme en identifiant les faiblesses de ce dernier, en fournissant l'information nécessaire pour une prise de décision et, en ayant une description élaborée des activités en général à laquelle il est possible de se référer si des difficultés surviennent. Finalement, l'évaluation des résultats du programme concerne la cotation et l'interprétation des variables dépendantes pendant et à la fin de la mise en application du programme.

Résumé

Le mouvement intégrationniste a été influencé par quatre principaux facteurs. D'abord, la reconnaissance légale du droit à l'éducation dans un environnement le plus normal possible, l'impact positif de la recherche sur les conséquences négatives qu'entraîne un étiquetage excessif, la mise au point de procédés techniques qui favorisent l'individualisation de l'enseignement et finalement, le fait que les études ne démontrent pas que les enfants scolarisés en classes spéciales obtiennent des résultats supérieurs que s'ils étaient laissés en classes régulières.

Pour le Ministère de l'Education du Québec l'intégration est définie comme le maintien de l'enfant dans sa famille et, dans toute la mesure du possible dans la classe dite régulière. Dans un processus d'intégration, il faut donc identifier pour chaque enfant en difficulté d'adaptation un programme scolaire qui se rapproche le plus du programme de l'enfant "normal" afin de favoriser chez ces enfants l'acquisition de comportements présentés habituellement par l'enfant normal. Le modèle retenu est le système en cascade; de la base au sommet, les niveaux de mesures sont de moins en moins spécialisés et de plus en plus normalisants.

L'implantation d'un programme nécessite que des mesures soient prises au niveau provincial, régional, de la commission scolaire et de l'école. Il faut souligner l'importance d'une politique cohérente à tous les niveaux. La réussite d'un programme d'intégration est liée très étroitement à la formation du personnel impliqué. Cette formation doit gravitée autour des éléments suivants: le principe de la normalisation, l'individualisation de l'enseignement, la problématique de la mésadaptation socio-affective, la prévention, l'application de modes d'intervention efficaces. Tous ces ingrédients sont importants dans un programme de formation du personnel mais, nous insistons surtout sur l'individualisation de l'enseignement et la formation à

l'intervention. Sur ce dernier point nous privilégions d'emblée le modèle béhavioral.

L'évaluation des programmes d'intégration se fait habituellement sur les variables dépendantes suivantes: le rendement scolaire, l'adaptation sociale de l'enfant, les attitudes des administrateurs, des enseignants, des pairs normaux, des parents et le coût du programme. Etant donné les faiblesses au niveau des instruments utilisés pour évaluer les attitudes nous croyons préférable d'avoir recours à l'observation directe. La mesure du rendement avec des tests standardisés devrait être évitée et remplacée par des mesures critériées. En plus du type d'évaluation décrit ci-dessus il nous semble important d'ajouter l'évaluation formative ou le modèle de prise de décision. Celle-ci permet d'analyser les relations entre les différentes composantes du programme et d'apporter, au fur et à mesure, les modifications nécessaires.

Délimitation de la recherche

A la Commission scolaire de Magog notre option pour l'intégration telle que définie par le Ministère de l'Education du Québec dans le cadre d'un modèle en cascades est déjà prise depuis un certain nombre d'années. Donc, l'implantation d'un programme comme celui-ci se situe dans la ligne de politiques déjà préconisées par la Commission scolaire. Les éléments d'un programme de formation des direc-

teurs d'école et des enseignants sont déjà en place.[1]

De façon reliée plus directement au projet, on ne peut toutefois dire que le personnel impliqué a été formé de façon systématique et rigoureuse selon les cinq éléments développés dans le relevé des écrits expérimentaux. En effet, la formation du personnel doit être centrée autour des éléments suivants: 1. Le principe de la normalisation; 2. L'individualisation de l'enseignement; 3. La problématique de la mésadaptation socio-affective; 4. La prévention; 5. L'application de modes d'intervention efficaces et la formation à l'analyse et modification du comportement (modèle behavioral).

Les professeurs impliqués dans la présente recherche ont reçu des éléments de formation au niveau principalement des points trois et cinq; information sur la problématique de la mésadaptation socio-affective et formation à l'intervention s'inscrivant dans un cadre béhavioral.

Quant à l'évaluation du programme d'intégration que nous avons implantée, nous avons retenu comme variables dépendantes l'adaptation sociale de l'enfant mesurée par une méthode d'observation directe, telle que le recommandent

---

[1] Nous référons principalement ici aux rencontres de groupes déjà amorcées dans les écoles par Gaëtan Langlois, psychologue et Laurier Fortin, psycho-éducateur. Nous soulignons également la participation des principaux d'écoles à un atelier de trois jours animé par Arthur Gélinas en Juin 81.

les auteurs cités dans le relevé des écrits, et la perception du comportement de l'enfant par les enseignants mesurée par un questionnaire de type-Likert. Il faut donc préciser que nous n'avons pas évalué l'efficacité de notre programme sur les variables dépendantes suivantes: le rendement scolaire, les attitudes des administrateurs, des pairs normaux, des parents et le coût du programme.

La littérature scientifique consultée suggère l'application d'un modèle d'évaluation de type formatif; les interventions menées dans le cadre du présent projet-pilote ont été continuellement réajustées à la lumière de faits nouveaux ou de performances inférieures au niveau attendu.

Hypothèse de recherche

L'objectif général de la présente recherche consiste à mettre en place un modèle permettant le maintien en classe régulière de dix enfants identifiés comme M.S.A. par des mesures quantitatives. Le modèle utilise comme intervenants, les parents et les professeurs. Ces derniers sont d'abord informés sur l'origine et les causes des comportements considérés inadaptés et dans un deuxième temps, ils sont amenés à intervenir en utilisant des modes d'intervention behavioraux (comportementaux).

Le protocole expérimental utilisé permet la formulation de deux hypothèses. La première hypothèse est à l'effet

que l'intervention des professeurs et des parents entraînera une diminution significative des comportements sociaux non-appropriés des sujets.

En 79-80, un programme d'intervention similaire à celui-ci, c'est-à-dire, basé sur une approche de modification du comportement, a été appliqué auprès de sept enfants. Une relance d'un an a été effectuée auprès de certains de ces sujets. La deuxième hypothèse concerne la généralisation ou le maintien dans le temps de l'apprentissage de comportements sociaux réalisés. Cette hypothèse peut être formulée comme suit: une relance d'un an auprès de deux sujets retenus pour intervention dans le cadre du projet 79-80 fera ressortir un maintien des comportements appris.

Chapitre II

Méthodologie

A l'intérieur de cette rubrique il sera question des sujets, des instruments de mesure et du déroulement de la recherche.

Sujets

En tout, 12 sujets ont été impliqués dans la recherche. Deux d'entre eux avaient été référés l'an dernier (année scolaire 79-80) et nous avons cette année (année scolaire 80-81) effectué une relance sur ces cas. Donc, dix sujets ont été référés en cours d'année et ont fait l'objet d'une intervention. Parmi les dix sujets référés cette année, nous retrouvons neuf garçons et une fille; les deux sujets de relance comprennent un garçon et une fille. Ces élèves proviennent de huit écoles différentes et sont tous scolarisés en milieu scolaire régulier. Nous retrouvons aux tableaux 5 et 6 les principales coordonnées de ces sujets.

Tous les sujets référés appartiennent à des classes regroupant entre 17 et 29 élèves. Les sujets se retrouvent dans des écoles de petites et de moyennes tailles; le nombre d'élèves par école varie de 132 à 358. Des huit écoles, cinq sont de la ville même de Magog et trois autres de villages environnants.

L'appendice A présente une courte histoire de cas pour chacun des sujets. Il est important à cette étape-ci de souligner que la sélection finale des sujets s'est effectuée à partir des résultats obtenus suite à une observation systématique. Nous retenons les sujets qui présentent un taux de comportements non-appropriés supérieurs à 40%. La section suivante de ce chapitre apporte plus de précisions à ce sujet.

Tableau 5

Principales coordonnées des sujets retenus
pour l'expérimentation durant
l'année scolaire 1980-81

Sujets	Sexe	Age au 30/7/80	Niveau scolaire
01	F	6	1re
02	M	6	1re
03	M	7	1re
04	M	8	2e
05	M	8	2e
06	M	8	2e
07	M	9	3e
08	M	9	4e
09	M	10	4e
10	M	11	5e

Tableau 6

Principales coordonnées des sujets pour
lesquels une intervention a été menée
en 1979-80 et une relance effectuée
en 1980-81

Sujets	Sexe	Age au 30/7/80	Niveau scolaire
11	M	7	2e
12	F	7	2e

Instruments de mesure

L'observation des comportements sociaux des sujets se fait à l'aide d'une grille d'observation élaborée à partir des travaux de Forget (1977), Otis et al., 1978 et de Fortin et al., 1980. Cette grille se retrouve en appendice B; elle comprend dix catégories de comportements, neuf sont identifiés "non-appropriés" et une "appropriée". Ces comportements sont enregistrés à l'aide d'une grille de notation reproduite en appendice B. Cette grille est divisée en 30 intervalles d'une durée de 20 secondes chacun. Tous les comportements présentés durant ces 20 secondes sont relevés et enregistrés à l'aide d'un symbole lettré. La grille de notation permet également d'enregistrer les conséquences provenant du professeur et/ou des pairs. A cette fin l'appendice B rapporte une grille de comportements des professeurs et des pairs tirée également des travaux des auteurs cités ci-dessus. Cette dernière grille comprend sept catégories représentant les différentes facettes de l'approbation ou de la désapprobation sociale qu'un professeur ou des pairs peuvent manifester en classe.

Sur les dix enfants référés durant l'année scolaire 80-81, neuf garçons présentaient des comportements sociaux difficiles dans la ligne de l'hyperactivité et une fille le sujet 01 a été référée pour comportement d'inhibition. Les tableaux 7 et 8 reproduisent les pourcentages des comportements observés chez ces enfants. Il est à souligner qu'une grille d'observation différente a été utilisée pour le sujet 01; cette grille d'observation de comportements d'inhibition se retrouve en appendice B. Cette dernière grille d'observation est tirée des travaux de Brodeur et Couture (1977).

Tableau 7

Résultat en pourcentage des relevés à l'observation initiale des neuf sujets référés pour comportements sociaux difficiles

Comportements	Sujets								
	02	03	04	05	06	07	08	09	10
Déplacement (D)	0,29	4,90	2,10	2,79	2,80	1,63	4,42	16,91	1,68
Activités motrices (M)	25,00	25,11	22,85	14,40	2,52	5,25	18,59	3,86	18,35
Activités étrangères (E)	19,28	6,85	6,23	9,65	11,92	3,81	7,93	4,55	21,22
Emission de bruits non-vocaux (B)	0,93	0,00	0,48	0,25	0,00	0,65	2,60	0,50	0,63
Commentaires et bruits vocaux (V)	1,83	4,39	2,33	2,09	1,62	8,01	3,59	13,26	6,40
Agression (A)	0,00	0,39	0,16	0,25	0,00	0,12	0,00	1,97	0,00
Comportements d'inhibition (I)	0,00	0,00	3,77	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00	0,00
Dérangements des pairs (P)	0,34	2,37	1,21	1,35	2,73	1,02	3,32	7,25	2,63
Bavardage (X)	0,18	2,65	3,02	2,24	1,46	2,07	3,37	19,22	2,11
Comportements appropriés (S)	52,15	54,0	58,0	67,0	77,0	79,43	56,21	32,48	46,98

Tableau 8

Résultat en pourcentage des relevés à l'observation initiale du sujet référé pour comportements d'inhibition

Comportements	Sujet 01
Moteur bouche (MB)	20,75
Moteur main (MM)	19,09
Moteur autre (MA)	11,62
Comportement d'isolement (I)	0,41
Verbal spontané (VS)	6,40
Verbal provoqué individuel (VPI)	6,64
Verbal provoqué groupe (VPL)	2,49
Verbal spontané individuel (VSI)	3,73
Autre comportement relationnel(R)	20,33
Comportement non énuméré précédemment (A)	8,56

En se référant au tableau 7, nous constatons que le pourcentage de comportements appropriés des sujets varie de 32,48% à 77,43%[1]. Selon les observations effectuées dans les dix dernières années par Forget et Otis[2] le pourcentage de comportements appropriés en classe devrait se situer autour de 85%. Afin d'avoir des données plus précises sur ce pourcentage, nous avons, durant l'année scolaire 80-81, à la Comission scolaire de Magog, relevé sur dix enfants de niveau élémentaire, choisis au hasard, 1740 unités d'observation d'une durée de 20 secondes chacune en utilisant une technique par intervalle telle qu'expliquée précédemment. Les résultats sont rapportés au tableau 9. Nous arrivons à une moyenne de comportements appropriés de 84,83%. Les comportements appropriés des sujets rapportés au tableau 7 s'écartent considérablement de cette moyenne. Nous soulignons que sur les neuf enfants référés pour hyperactivité, deux enfants soit les sujets 05 et 06 avaient été référés en 79-80 et avaient fait l'objet d'une intervention. Il est à noter que le pourcentage de comportements appropriés présentés par ces enfants est plus élevé (67% et 76,95%) que pour les sujets 02, 03, 04, 08, 09 et 10. Nous avons accepté de travailler encore une année auprès de ces enfants étant donné le caractère plutôt fragile des acquisitions réalisées l'année précédente. Quant au sujet 07 qui présente lui aussi un pourcentage de comportement approprié assez élevé (77,43%) cet enfant consommait une médication contre l'hyperactivité (ritalin) au moment où il fut observé.

---

[1] Le pourcentage est calculé à l'aide de la formule suivante:

$$\frac{\text{Nb. de C.A.} \times 100}{\text{Nb. total de C.}} = \% \text{ de comportements appropriés}$$

Un calcul identique est effectué pour chacune des catégories de comportements non-appropriés.

[2] Communication personnelle.

Tableau 9

Résultat des comportements présentés pour dix sujets de niveau élémentaire sélectionnés au hasard

Comportements	Pourcentage des comportements enregistrés pendant 1740 relevés par intervalles
Déplacement (D)	0,69
Activités motrices (M)	4,16
Activités étrangères (E)	5,64
Emission de bruits non-vocaux (B)	0,25
Commentaires et bruits vocaux (V)	1,02
Agression (A)	0,00
Comportements d'inhibition (I)	0,00
Dérangements des pairs (P)	0,38
Bavardage (X)	3,03
Comportements appropriés (S)	84,83

Les profils des enfants pour lesquels une relance a été effectuée en 80-81 seront présentés dans la section portant sur l'analyse des résultats.

Les données présentées aux tableaux 7 et 8 doivent être interprétées avec prudence étant donné qu'elles ont été recueillies par un seul observateur. Le genre de grille utilisée pour le prélèvement de ces données demande habituellement la présence d'un deuxième observateur ce qui rend possible la mesure de la fidélité inter-observateur. On retien habituellement les relevés d'observation qui rencontrent un pourcentage de fidélité supérieur à 80%. Il faut, par contre, souligner que l'observateur dans la présente

recherche n'en était pas à ses premières armes; ce travail d'observation lui est familier depuis déjà un certain nombre d'années.

Afin de pallier jusqu'à un certain point à l'absence d'un second observateur nous avons demandé aux professeurs de cocher sur une échelle de type Likert un ensemble de comportements susceptible d'être présentés par l'enfant référé. Cette grille est reproduite en appendice B. Elle codifie la perception du professeur sur le comportement de l'enfant. Elle a été complétée à deux reprises, d'abord au moment de la référence, c'est-à-dire avant l'observation initiale et ensuite, après l'intervention, à l'observation finale. Une comparaison des résultats à la grille d'observation remplie par le professeur et l'observation directe effectuée en classe pour 18 sujets nous permet de dégager un coefficient de corrélation de 0,56. Ce coefficient de corrélation a été calculé par la formule présenté par Spearman (voir Siegel, 1956). Les données brutes se retrouvent en appendice C.

Déroulement de l'intervention

Dans cette section les dimensions suivantes sont développées: 1. démarche suivie par l'école pour référer l'enfant; 2. intervention auprès du personnel de l'école; 3. intervention auprès des parents.

Référence

L'enfant est d'abord identifié par le professeur et référé au directeur d'école. Le directeur réunit alors l'équipe multidisciplinaire de son école et on décide s'il y a lieu de référer l'enfant au psycho-éducateur, principal intervenant rattaché au projet. Si l'intervention du psycho-éducateur est jugée nécessaire, il effectue alors 210 relevés

d'observations des comportements présentés par l'enfant en classe et procède à une première rencontre de type évaluatif auprès des parents. Lorsque les comportements observés sont non-appropriés à la situation scolaire dans des proportions jugés anormales (autour ou supérieur à 40%) un plan d'intervention est alors proposé au personnel de l'école (principal et enseignants)et aux parents.

Intervention auprès du personnel de l'école

Après avoir procédé à l'observation initiale, telle que décrite précédemment, à l'aide des grilles d'observation présentées en appendice B, en situation de petits groupes (professeur(s), direction) ou bien en situation individuelle le psycho-éducateur explique comment les comportements sont dans une large mesure acquis par apprentissage. Le paragraphe qui suit donne un aperçu du contenu transmis par le psycho-éducateur.

Pour l'approche béhaviorale, la majorité des comportements humains sont contrôlés par leurs conséquences immédiates et non seulement par des évènements datant de la petite enfance. Si une conséquence à un effet agréable pour l'individu, ce dernier aura tendance à répéter ce comportement. Par contre, si la conséquence est désagréable, le comportement aura tendance à diminuer. Ces conséquences (appelées renforçateurs) peuvent être de trois ordres: matériel (objet concret), social (attention, éloges, approbation), intrinsèque (motivation interne ou naturelle). Il est évident que l'objectif ultime de toute intervention éducative est d'amener l'individu à ne dépendre que d'une motivation interne, c'est-à-dire, à produire une tâche pour le seul plaisir de la produire. Cependant, certains enfants ayant un déficit comportemental ne sont pas nécessairement sensibles à la motivation interne. L'enfant de neuf ans qui ne

sait pas encore lire peut difficilement être renforcé par la lecture. Dans ces cas, il faut penser à des conséquences de type matériel ou social.

L'approche béhaviorale fournit donc une nouvelle interprétation face à l'apparition des comportements non-appropriés; selon cette perspective, le comportement est vu comme le résultat des renforçateurs attribués par les individus qui interagissent avec l'enfant et alors, pour être efficace, une procédure de traitement doit s'appliquer directement sur les programmes de renforcement attribués aux comportements par les éducateurs eux-mêmes. Par conséquent, les interventions doivent être appliquées par ceux qui ont un contact quotidien et répété avec l'enfant. Le schème traditionnel d'intervention "thérapeute-client" ne trouve ici aucune raison d'être. Un programme de formation en modification du comportement essaie alors de rejoindre et d'habiliter les éducateurs à utiliser et à appliquer eux-mêmes les procédures de traitement.

L'objectif premier de l'intervention auprès du professeur est de le former à l'utilisation systématique des techniques de modification du comportement, tirées de l'approche béhaviorale. Après l'intervention du psycho-éducateur le professeur devrait être en mesure: 1. De définir de façon objective et opérationnelle les comportements sociaux qu'il juge non-appropriés aussi bien que ceux qu'il juge appropriés, ainsi que les contingences de renforcement qui maintiennent et contrôlent ces comportements. 2. D'appliquer de façon systématique des procédures de modification du comportement afin d'éliminer ou tout au moins de diminuer significativement les comportements sociaux difficiles (hyperactivité, agressivité, difficulté d'attention et de concentration, inhibition) et, faire augmenter la probabilité d'apparition des com-

portements jugés appropriés. 3. D'observer et d'évaluer de façon quantitative et directe les effets de leur procédure de modification du comportement, leur permettant ainsi de réajuster leurs interventions en fonction du degré d'apprentissage des enfants. Aux trois objectifs cités ci-dessus nous relions les éléments de contenu suivants: 1. L'équation béhaviorale (S-R-C), le comportement, les types de conséquences, les relations entre conséquences et comportements, les antécédents, les relations entre antécédents, comportements et conséquences; 2. La technique de l'attention sélective[1] 3. Le modelage; 4. Le façonnement; 5. La technique opérante avec jetons; 6. Le contrat béhavioral. Ces différentes techniques sont présentées de façon élaborée dans Otis et al., (1978).

Les techniques d'attention sélective, de modelage et de façonnement ont été utilisées auprès de tous les sujets. La technique opérante avec jetons a été appliquée auprès de six sujets et nous avons établis un contrat béhavioral avec quatre enfants.

En plus des techniques présentées ci-dessus, d'autres éléments ont fait l'objet d'un travail auprès du personnel de l'école. Ces éléments sont principalement, la fermeté, la cohérence, le seuil de tolérance, l'acceptation et des consignes claires et précises.

Pour chaque enfant suivi, le psycho-éducateur effectue une visite à l'école à chaque semaine.

---

1 Un ruban magnétoscopique illustrant cette technique a été réalisé par les intervenants rattachés à ce projet à la Commission scolaire de Magog durant l'année scolaire 1980-81.

Intervention auprès des parents

La lecture des histoires de cas rapportées en appendice A révèle que dans la presque totalité des enfants référés, des problèmes familiaux sérieux sont rencontrés: parents démunis, problèmes financiers, séparation, divorce, concubinage, foyers nourriciers, enfants malmenés, enfants laissés à eux-mêmes, etc. Le travail du psycho-éducateur a consité surtout à intervenir de façon à faire acquérir aux parents des principes de base sur la façon d'élever leurs enfants. Des démarches précises que les parents ou leurs substituts devaient appliquer à l'enfant-cible ont été présentées. Les principaux principes travaillés sont les suivants: la positivité, la constance, l'entente entre conjoints en regard des exigences à poser à l'enfant et l'objectivité.

A. La positivité

Notre expérience de travail avec les parents nous amène à conclure qu'ils sont souvent à l'origine des problèmes de comportements rencontrés par leurs enfants. Les parents impliqués dans la présente recherche ne font pas exception. Les enfants deviennent souvent agressifs, hostiles, négatifs parce que la nature de la communication qu'ils entretiennent avec leurs parents est négative. Les parents réprimandent verbalement ou physiquement les enfants lorsqu'ils présentent des comportements sociaux non-appropriés. Le travail du psycho-éducateur a consisté à amener les parents à renverser la vapeur, c'est-à-dire, à être positif. Etre positif signifie mettre l'accent sur les comportements sociaux appropriés en les soulignant par de l'approbation. Lorsque l'accent est mis sur des consignes positives et sur des comportements appropriés le climat

familial devient plus détendu. Autrement dit, les parents doivent apprendre à "surprendre les enfants à bien faire" et à les féliciter plutôt que de faire l'inverse.

B. La constance

Un autre point qui, à notre avis, est un principe de base excessivement important sur lequel nous avons insisté dans notre travail auprès des parents est la constance. Souvent les interventions des parents sont inefficaces parce qu'elles sont ditribuées au hasard de leurs humeurs. Les parents de familles à multiples problèmes sont souvent plus vulnérables et ont souvent tendance à être incohérents. Le principe de constance a été travaillé d'une double façon dans les interventions menées auprès des parents. D'abord, le maintien des mêmes directives aux exigences pour une situation donnée; ensuite, une régularité dans les réactions des parents à un comportement donné. L'application d'un principe de constance par les parents a pour effet chez l'enfant de savoir exactement à quoi s'attendre lorsqu'il pose un comportement. Ainsi, il peut prévoir les conséquences de ses gestes.

C. L'entente entre conjoints

Afin d'éviter de placer l'enfant dans une situation d'insécurité il est très important que les parents partagent la même opinion sur les comportements exigés de l'enfant. S'il y a désaccord entre les conjoints, ce désaccord doit être discuté et réglé en l'absence de l'enfant.

D. L'objectivité

Par objectivité nous entendons une juste équation entre le comportement présenté et la récompense ou la punition.

Une récompense exagérée est aussi nuisible qu'une punition démesurée. Ici, encore une fois la nature de la récompense ou de la punition est souvent beaucoup plus en relation avec l'humeur des parents que du comportement posé par l'enfant. Il faut donc enseigner aux parents à contrôler le mieux possible leurs dispositions.

Au cours du déroulement de cette recherche-intervention, énormément de temps a été consacré aux parents; un minimum d'une rencontre aux deux semaines. L'intervenant principal a insisté tout au cours des ces rencontres pour que, le cas échéant, les deux conjoints soient présents et impliqués dans l'intervention. Le contenu du travail d'intervention auprès des parents a été inspiré d'un article écrit en 1977 par Baulu, Forest, Lindemann, Forget et Otis.

Chapitre III

Analyse et interprétation des résultats

Analyse des résultats

L'effet de l'application d'un modèle d'intervention écologique et béhavioral est évalué au niveau du comportement social d'un groupe de douze enfants. Cette évaluation se fera d'abord pour un groupe de neuf enfants présentant des comportements sociaux difficiles ensuite l'effet du programme sera évalué sur les comportements d'inhibition d'une enfant. Dans un dernier temps, les données concernant le maintien du comportement dans le temps (généralisation de l'apprentissage) seront présentées et analysées. L'analyse des résultats suit l'ordre de présentation des hypothèses.

Comportements sociaux difficiles

Le tableau 10 rapporte les résultats en pourcentage aux périodes d'observation initiale et finale pour les neuf sujets référés pour comportements sociaux difficiles. Il est à noter que le pourcentage de comportements appropriés pour l'ensemble des sujets est passé de 57,9% à 92,5%. La lecture de ce tableau permet également de constater que chaque catégorie de comportements sociaux non-appropriés a subi une baisse, en pourcentage, de l'observation initiale à l'observation finale. Les catégories "Activités motrices" et "Activités étrangères" qui étaient les plus élevées à l'observation initiale enrégistrent en valeur absolue les plus fortes diminutions. Il ressort également de ce tableau que pour l'ensemble de ce groupe d'enfants les comportements d'agression à l'observation initiale sont pratiquement inexistants. La figure 1 illustre les résultats inscrits au tableau 10.

Tableau 10

Moyenne en pourcentage des résultats aux périodes d'observation initiale et finale pour les neuf sujets référés pour comportements sociaux difficiles

Comportements	Observation INITIALE	Observation FINALE
Déplacements (D)	4,2	0,5
Activités Motrices (M)	19,1	3,2
Activités étrangères (E)	10,7	2,8
Emission de bruits non-vocaux (B)	0,7	0,1
Agression (A)	0,3	0,0
Comportements d'inhibition (I)	0,4	0,0
Dérangements des pairs (P)	2,5	0,1
Bavardage (X)	4,1	0,5
Comportements appropriés (S)	57,9	92,5

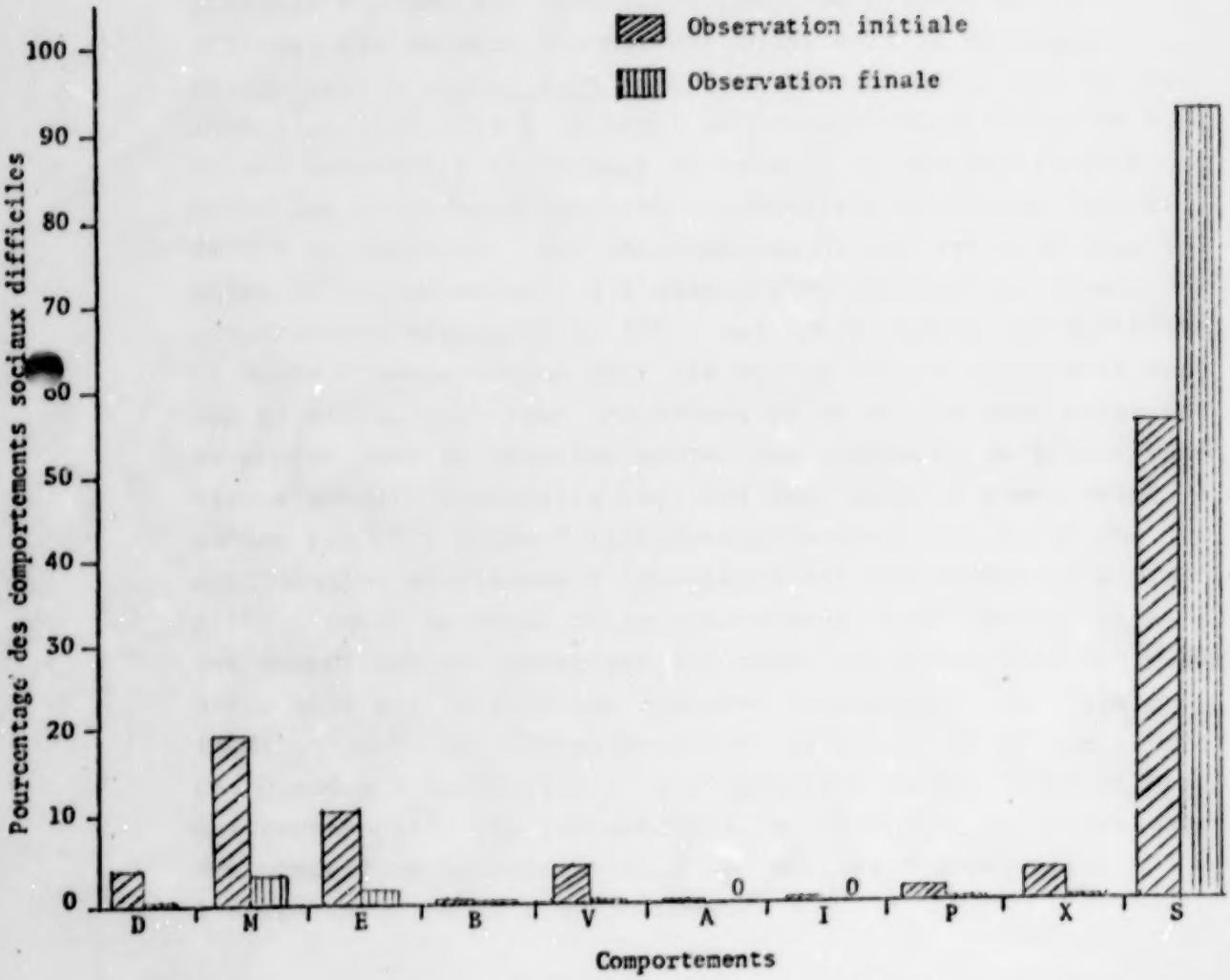


Fig. 1 - Moyenne en pourcentage des comportements sociaux difficiles aux observations initiale et finale pour les neuf sujets référés.

Légende:
D - déplacements
M - activités motrices
E - activités étrangères
B - émission de bruits non-vocaux
V - commentaires et bruits vocaux
A - agression
I - comportements d'inhibition
P - dérangements des pairs
X - bavardage
S - comportements appropriés

Au tableau 11 nous retrouvons pour les neuf sujets le pourcentage de comportements appropriés aux observations initiale et finale. La moyenne passe de 57,9% à 92,5%, traitées par un test non-paramétrique, soit le Wilcoxon matched-pairs signed rank test (voir Siegel 1956) ces données sont significatives à un seuil de probabilité d'erreur de 0,01. Il est constaté à la lecture du tableau 11 que les différences entre les périodes d'observations initiale et finale varient de 7 à 60 pourcent. Une amélioration de 60% est noté chez le sujet 09 qui présentait à l'observation initiale un niveau de comportement approprié de 33%. Les trois sujets qui montrent le moins d'amélioration soit les sujets 05, 06 et 07 sont des cas particuliers. Pour les sujets 05 et 06 ils sont intégrés au projet pour la deuxième année; une poursuite de l'intervention s'avérait nécessaire pour les deux enfants étant donné qu'une première année d'intervention n'avait pas amené une amélioration suffisamment importante des comportements appropriés. Quant au sujet 07 le pourcentage relativement élevé des comportements appropriés à l'observation initiale est explicable par le fait que l'enfant consommait du ritalin (médication contre l'hyperactivité) au moment de la cueillette des données d'observation. A l'exception de ces trois enfants qui représentent des cas spéciaux la différence en pourcentage des comportements appropriés d'une période d'observation à l'autre varie de 35 à 60 pourcent.

Tableau 11

Pourcentage de comportements appropriés avant et après l'intervention pour les sujets référés pour comportements sociaux difficiles

Sujets	Observation initiale	Observation finale	Différence
02	52	95	43
03	54	90	36
04	58	96	38
05	67	88	21
06	77	85	7
07	77	97	20
08	56	91	35
09	33	93	60
10	47	98	51
MOYENNE	57,9	92,5	34,6

La lecture du tableau 12 permet de dégager certaines constantes. D'abord, un seul enfant sur neuf soit le sujet 04 présente des comportements d'inhibition tel que définis dans la "grille de classification des comportements des enfants" présentée en appendice B. Nous retrouvons chez les neuf enfants très peu de comportements d'agression; en fait, quatre enfants n'en présentent pas du tout et quatre autres en présentent mais à un pourcentage inférieur à 0,4% ce qui est, à toute fin pratique plutôt négligeable. Seul le sujet 09 se situe à un niveau de deux pourcent dans cette catégorie de comportements. Les catégories "déplacements", "émission de bruits non-vocaux", "commentaires et bruits vocaux", "dérangements des pairs" et "bavardage" montrent des pourcentages très bas sauf pour le sujet 09, où les pourcentages sont généralement plus élevés à l'observation initiale. La catégorie de comportements "activités motrices" suivie des "activités étrangères" présente pour la plupart des sujets les pourcentages de comportements les plus élevés.

Les figures 2 à 10 inclusivement illustrent sous forme d'histogrammes les résultats aux périodes d'observation initiale et finale des neuf sujets pour les dix catégories de comportements.

Tableau 12

Résultats en pourcentage des relevés aux périodes d'observation initiale et finale pour les neufs sujets référés pour comportements sociaux difficiles

Comportements	SUJETS																	
	02		03		04		05		06		07		08		09		10	
	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F	I	F
Déplacements (D)	0,3	0,3	4,9	0,3	2,1	0,0	2,8	0,3	2,8	0,0	1,6	0,5	4,4	0,1	16,9	2,5	1,7	0,9
Activités motrices (M)	25,0	1,6	25,2	5,8	22,9	2,9	14,4	6,5	2,5	2,5	5,3	1,5	18,6	4,5	3,9	0,4	18,4	1,1
Activités étrangères (E)	19,3	0,4	6,9	2,3	6,2	0,8	9,7	4,9	11,9	11,8	3,8	0,3	7,9	3,6	4,6	0,6	21,2	0,6
Emission de bruits non-vocaux (B)	0,9	0,0	0,0	0,0	0,5	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0	0,7	0,1	2,6	0,4	0,5	0,0	0,6	0,0
Commentaires et bruits vocaux (V)	1,8	0,5	4,4	0,8	2,3	0,1	2,1	0,1	1,6	0,0	8,0	0,7	3,6	0,8	13,3	1,8	6,4	0,0
Agression (A)	0,0	0,0	0,4	0,0	0,2	0,0	0,3	0,0	0,0	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0	2,0	0,0	0,0	0,0
Comportements d'inhibition (I)	0,0	0,0	0,0	0,0	3,8	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Dérangements des pairs (P)	0,3	0,3	2,4	0,0	1,2	0,0	1,4	0,0	2,7	0,0	1,0	0,0	3,3	0,0	7,3	0,3	2,6	0,0
Bavardage (X)	0,2	0,2	2,7	1,0	3,0	0,0	2,2	0,1	1,5	0,4	2,3	0,4	3,4	0,1	19,2	1,0	2,1	0,0
Comportements appropriés (S)	52,0	95,0	54,0	90,0	58,0	96,0	67,0	88,0	77,0	85,0	77,0	97,0	56,0	91,0	33,0	93,0	47,0	98,0

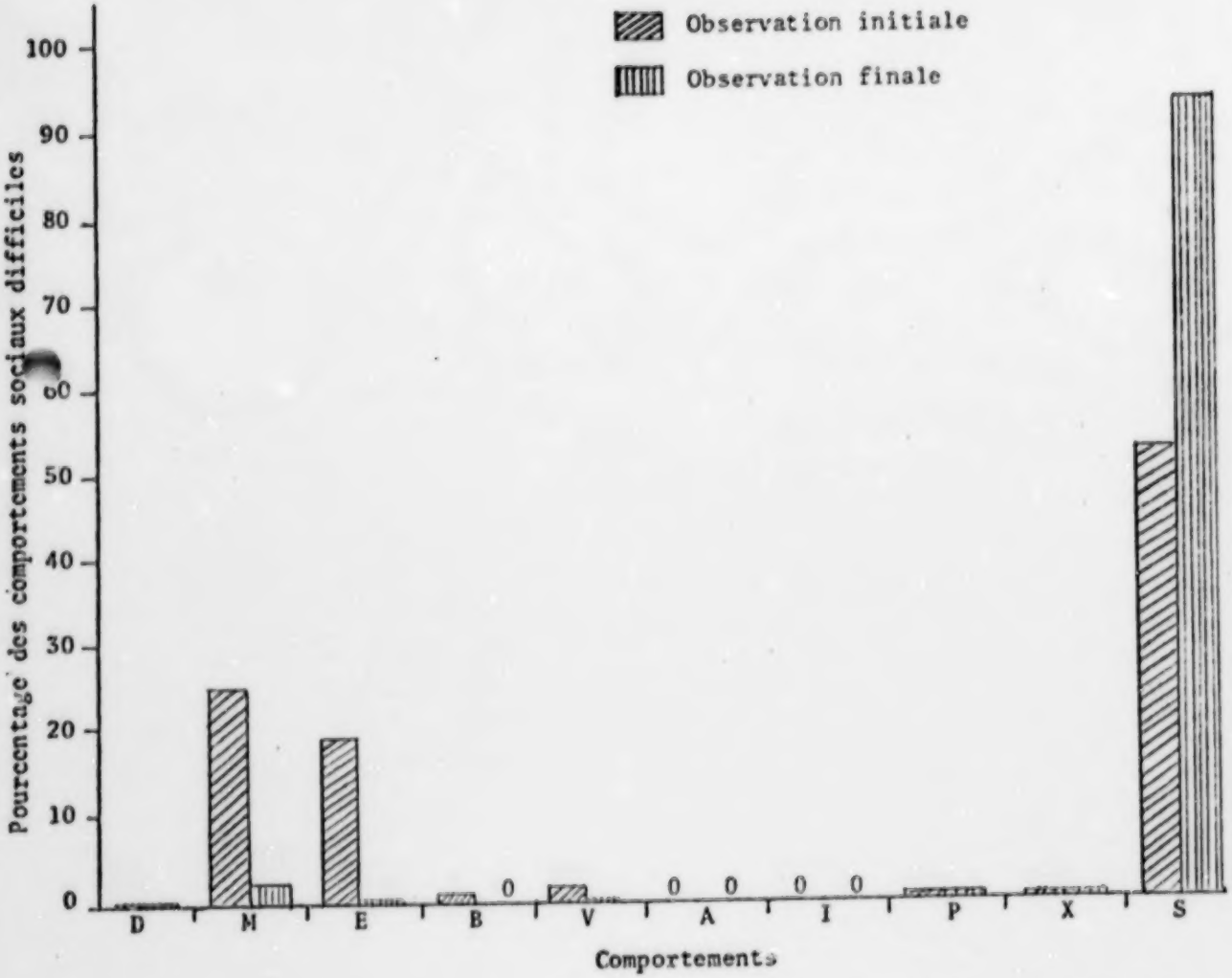


Fig. 2 - Pourcentage des comportements sociaux difficiles aux observations initiale et finale pour le sujet 02.

Légende:
- D - déplacements
- M - activités motrices
- E - activités étrangères
- B - émission de bruits non-vocaux
- V - commentaires et bruits vocaux
- A - agression
- I - comportements d'inhibition
- P - dérangements des pairs
- X - bavardage
- S - comportements appropriés

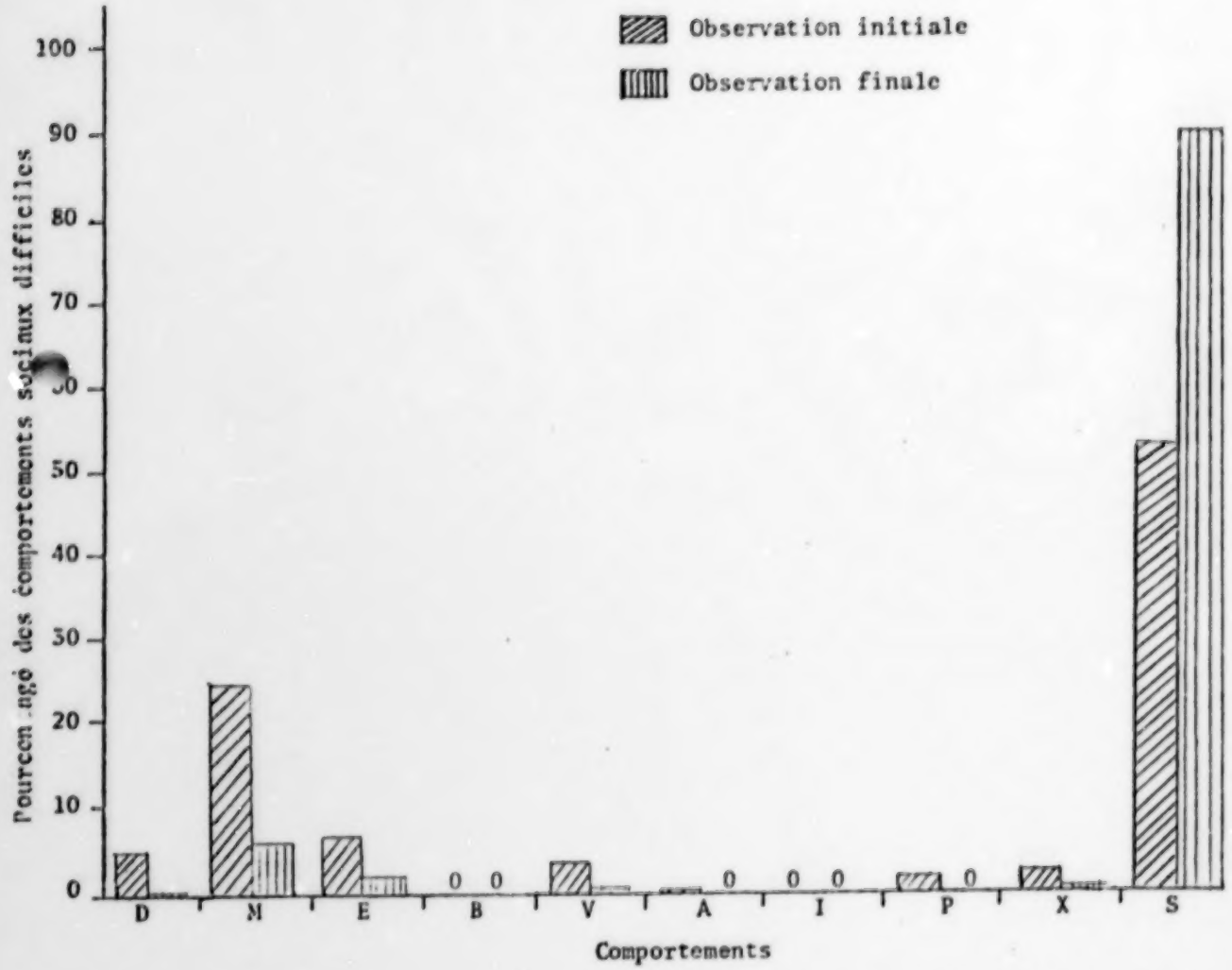


Fig. 3 - Pourcentage des comportements sociaux difficiles aux observations initiale et finale pour le sujet 03.

Légende:
- D - déplacements
- M - activités motrices
- E - activités étrangères
- B - émission de bruits non-vocaux
- V - commentaires et bruits vocaux
- A - agression
- I - comportements d'inhibition
- P - dérangements des pairs
- X - bavardage
- S - comportements appropriés

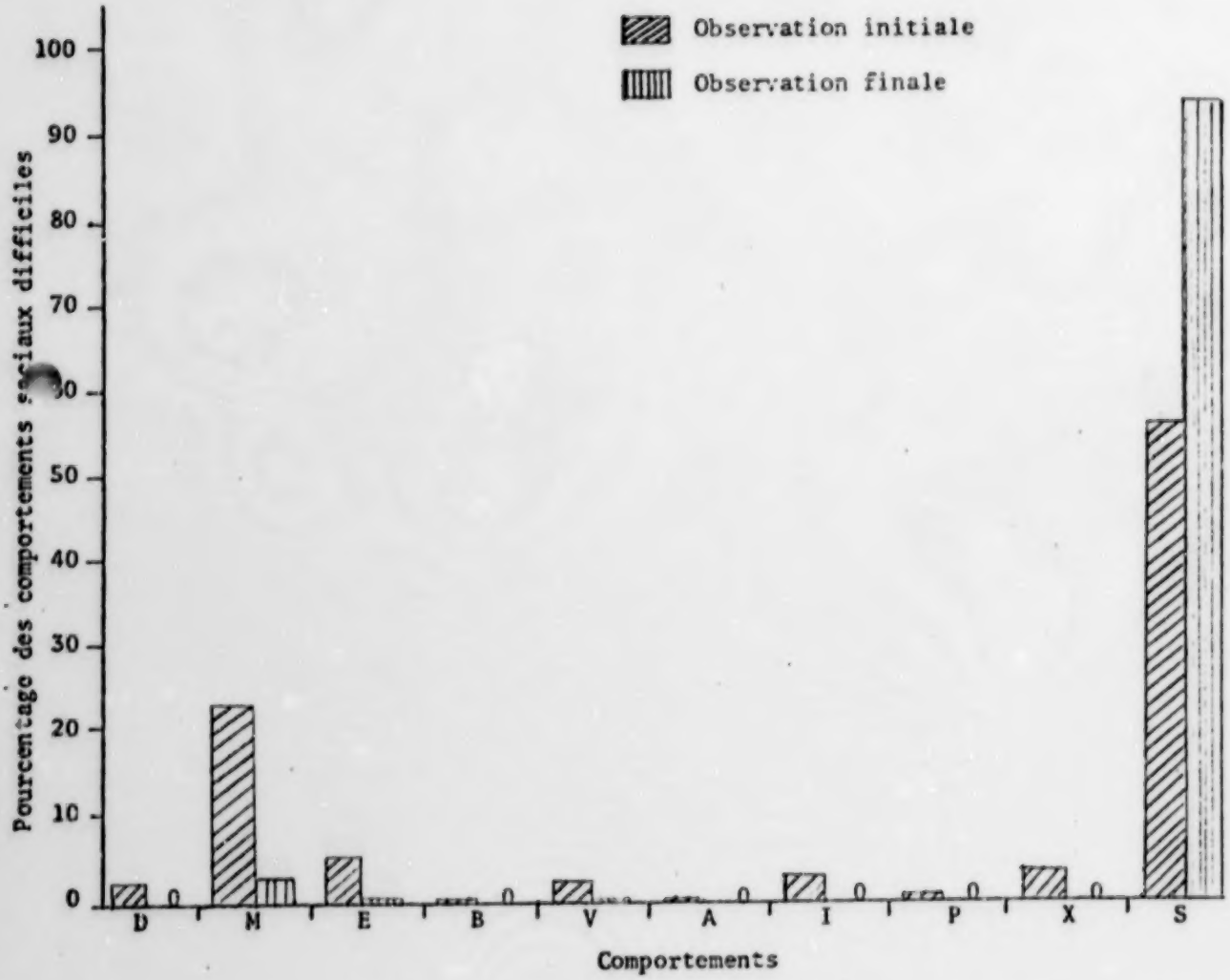


Fig. 4 - Pourcentage des comportements sociaux difficiles aux observations initiale et finale pour le sujet 04.

Légende:
- D - déplacements
- M - activités motrices
- E - activités étrangères
- B - émission de bruits non-vocaux
- V - commentaires et bruits vocaux
- A - agression
- I - comportements d'inhibition
- P - dérangements des pairs
- X - bavardage
- S - comportements appropriés

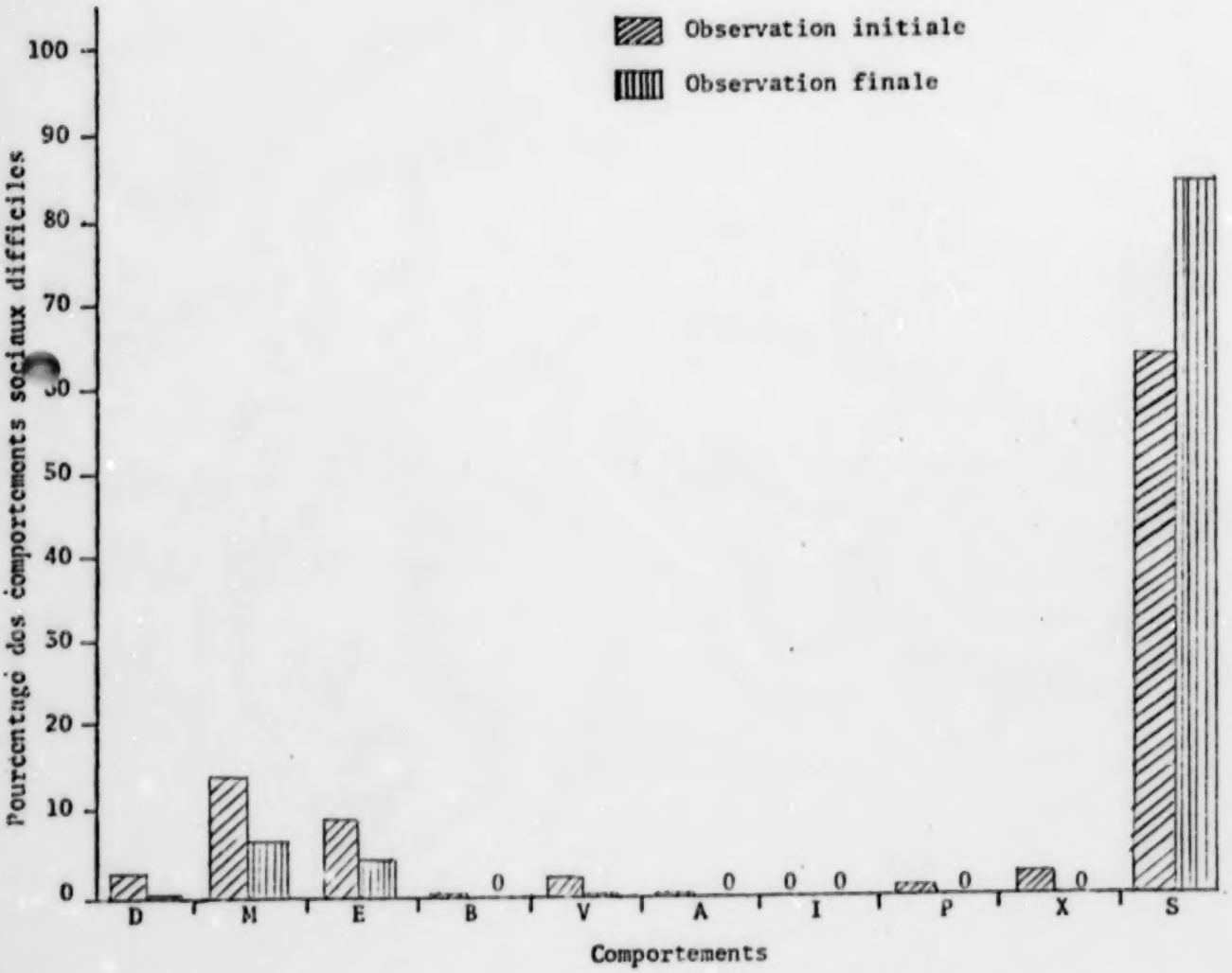


Fig. 5 - Pourcentage des comportements sociaux difficiles aux observations initiale et finale pour le sujet 05.

Légende:
- D - déplacements
- M - activités motrices
- E - activités étrangères
- B - émission de bruits non-vocaux
- V - commentaires et bruits vocaux
- A - agression
- I - comportements d'inhibition
- P - dérangements des pairs
- X - bavardage
- S - comportements appropriés

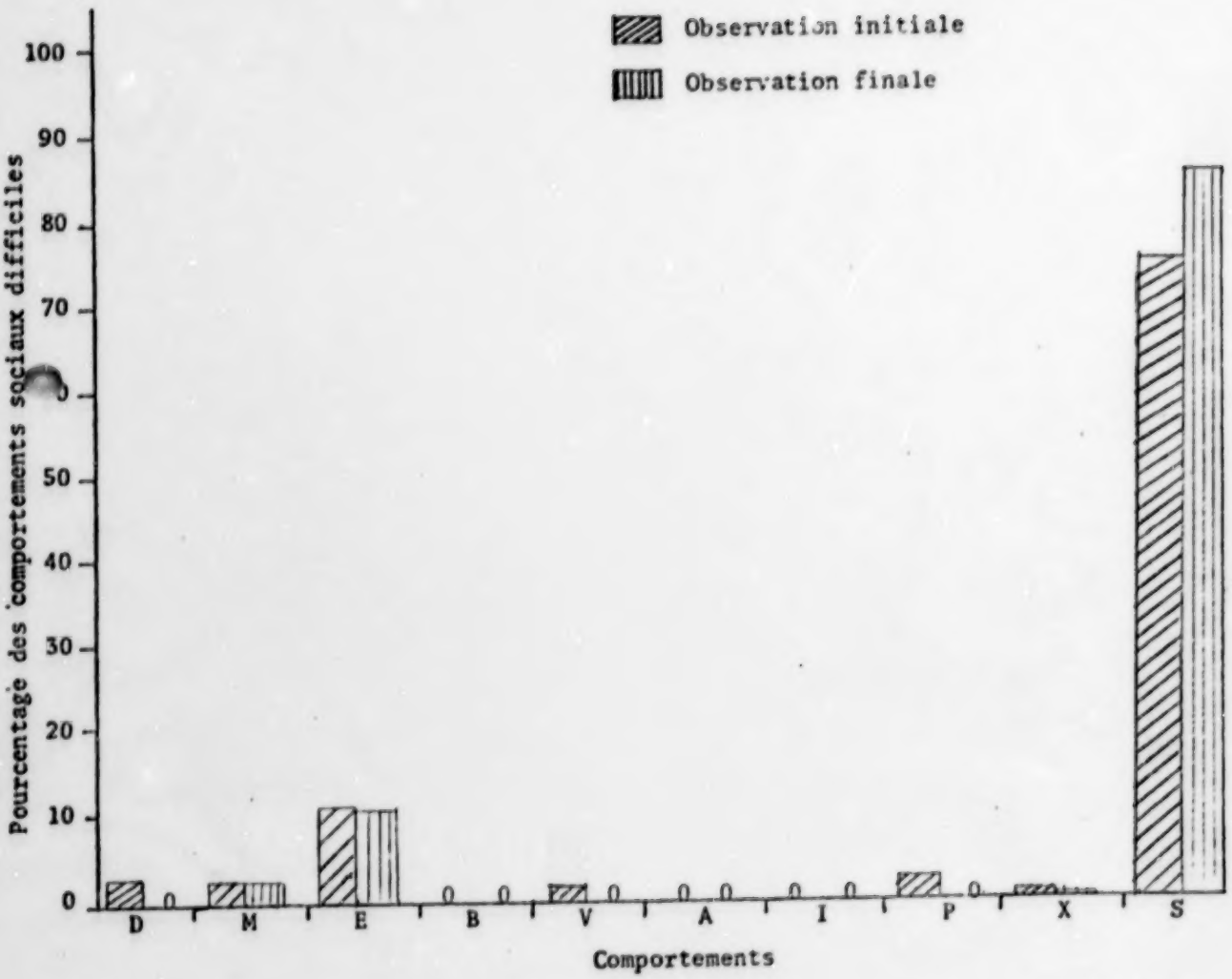


Fig. 6 - Pourcentage des comportements sociaux difficiles aux observations initiale et finale pour le sujet 06.

Légende:
D - déplacements
M - activités motrices
E - activités étrangères
B - émission de bruits non-vocaux
V - commentaires et bruits vocaux
A - agression
I - comportements d'inhibition
P - dérangements des pairs
X - bavardage
S - comportements appropriés

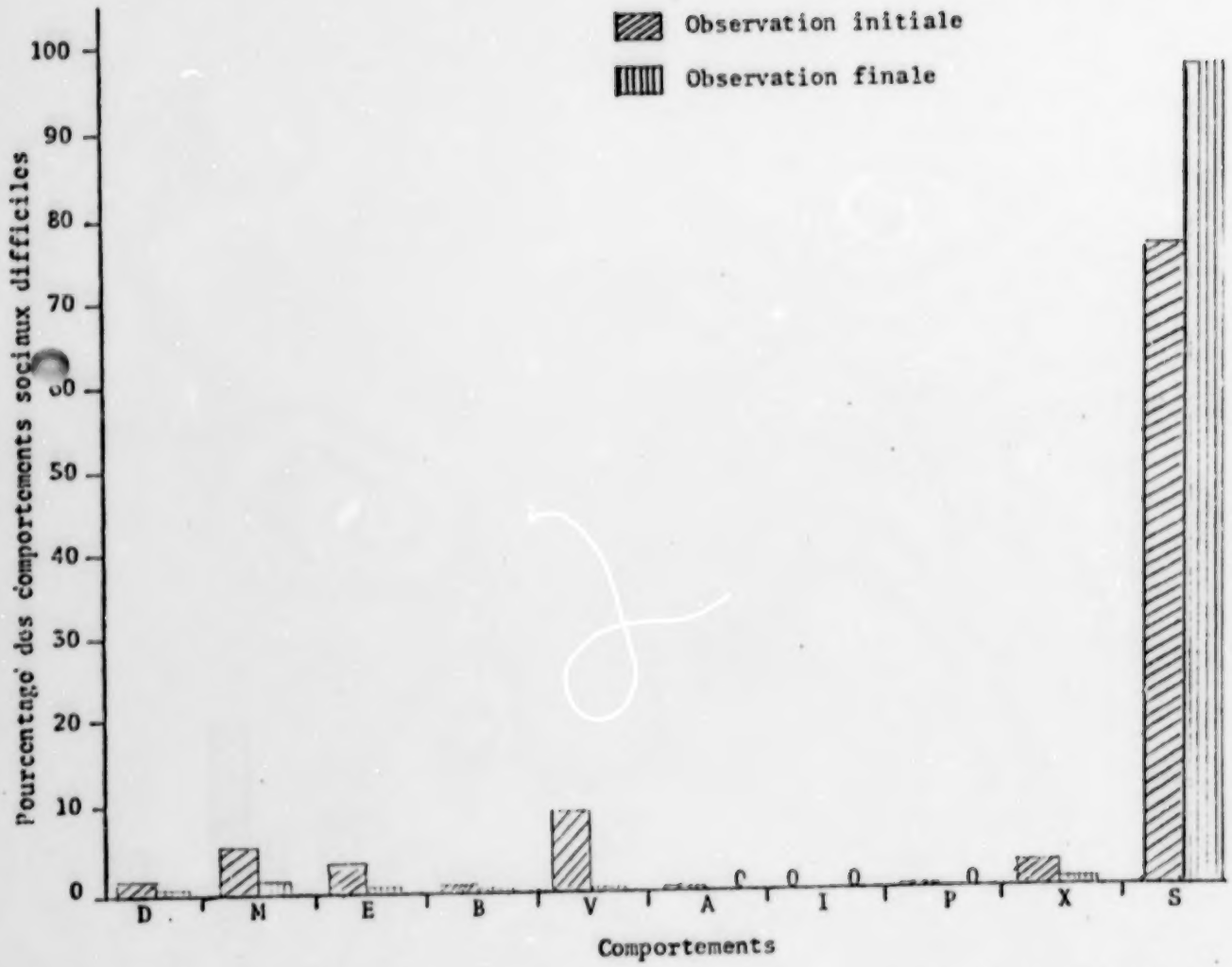


Fig. 7 - Pourcentage des comportements sociaux difficiles aux observations initiale et finale pour le sujet 07.

Légende:
- D - déplacements
- M - activités motrices
- E - activités étrangères
- B - émission de bruits non-vocaux
- V - commentaires et bruits vocaux
- A - agression
- I - comportements d'inhibition
- P - dérangements des pairs
- X - bavardage
- S - comportements appropriés

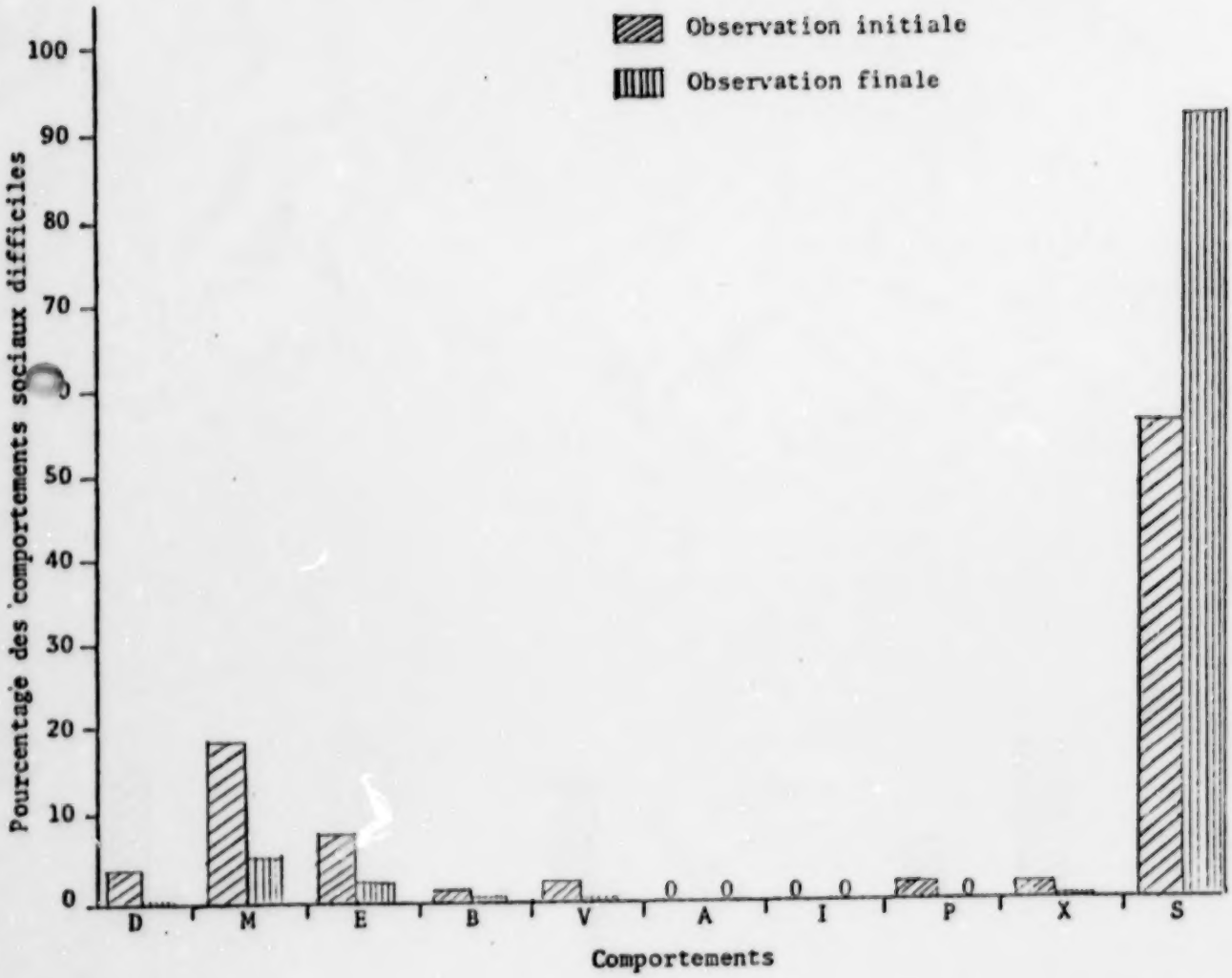


Fig. 8 - Pourcentage des comportements sociaux difficiles aux observations initiale et finale pour le sujet 08.

Légende:
D - déplacements
M - activités motrices
E - activités étrangères
B - émission de bruits non-vocaux
V - commentaires et bruits vocaux
A - agression
I - comportements d'inhibition
P - dérangements des pairs
X - bavardage
S - comportements appropriés

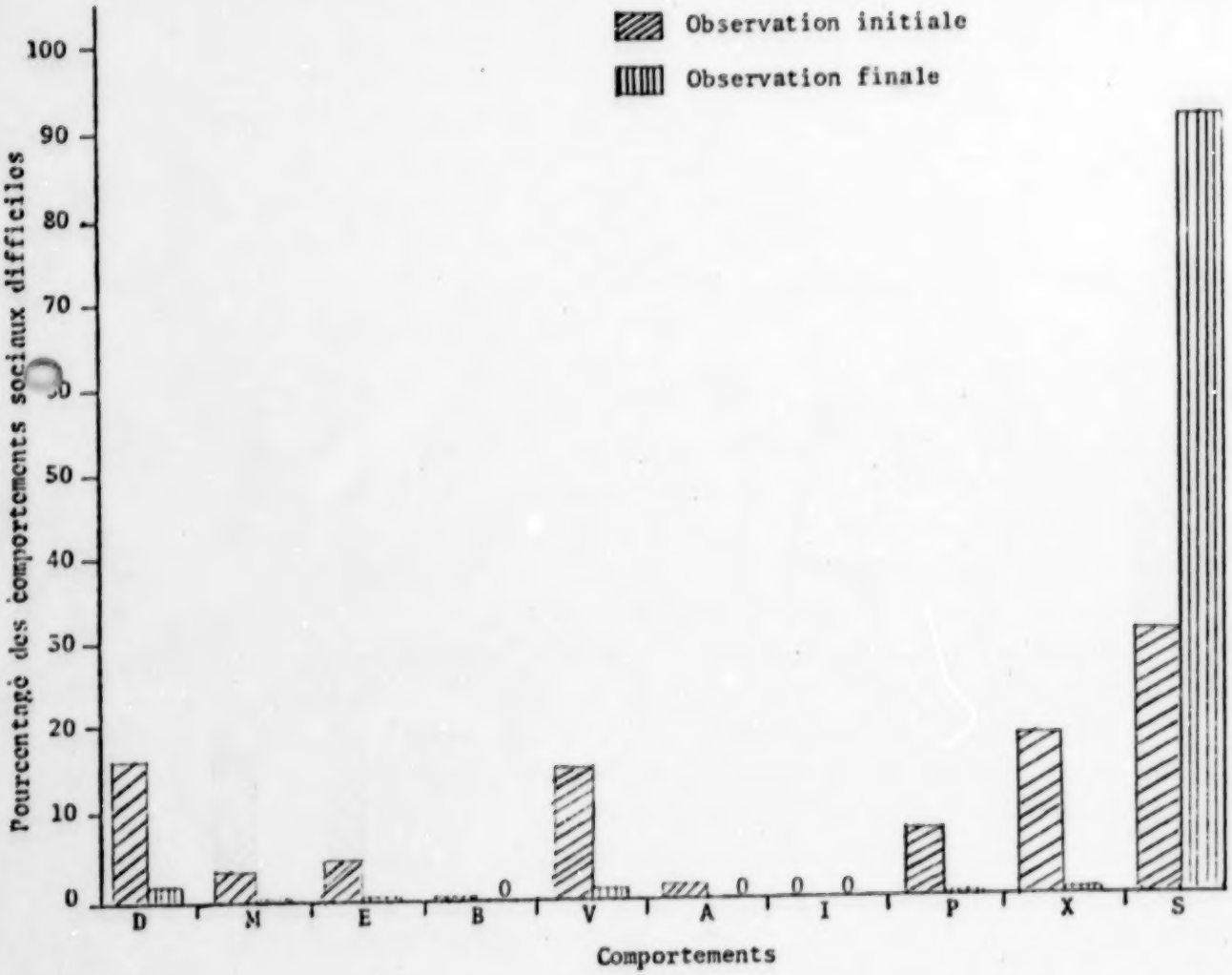


Fig. 9 - Pourcentage des comportements sociaux difficiles aux observations initiale et finale pour le sujet 09.

Légende:
D - déplacements
M - activités motrices
E - activités étrangères
B - émission de bruits non-vocaux
V - commentaires et bruits vocaux
A - agression
I - comportements d'inhibition
P - dérangements des pairs
X - bavardage
S - comportements appropriés

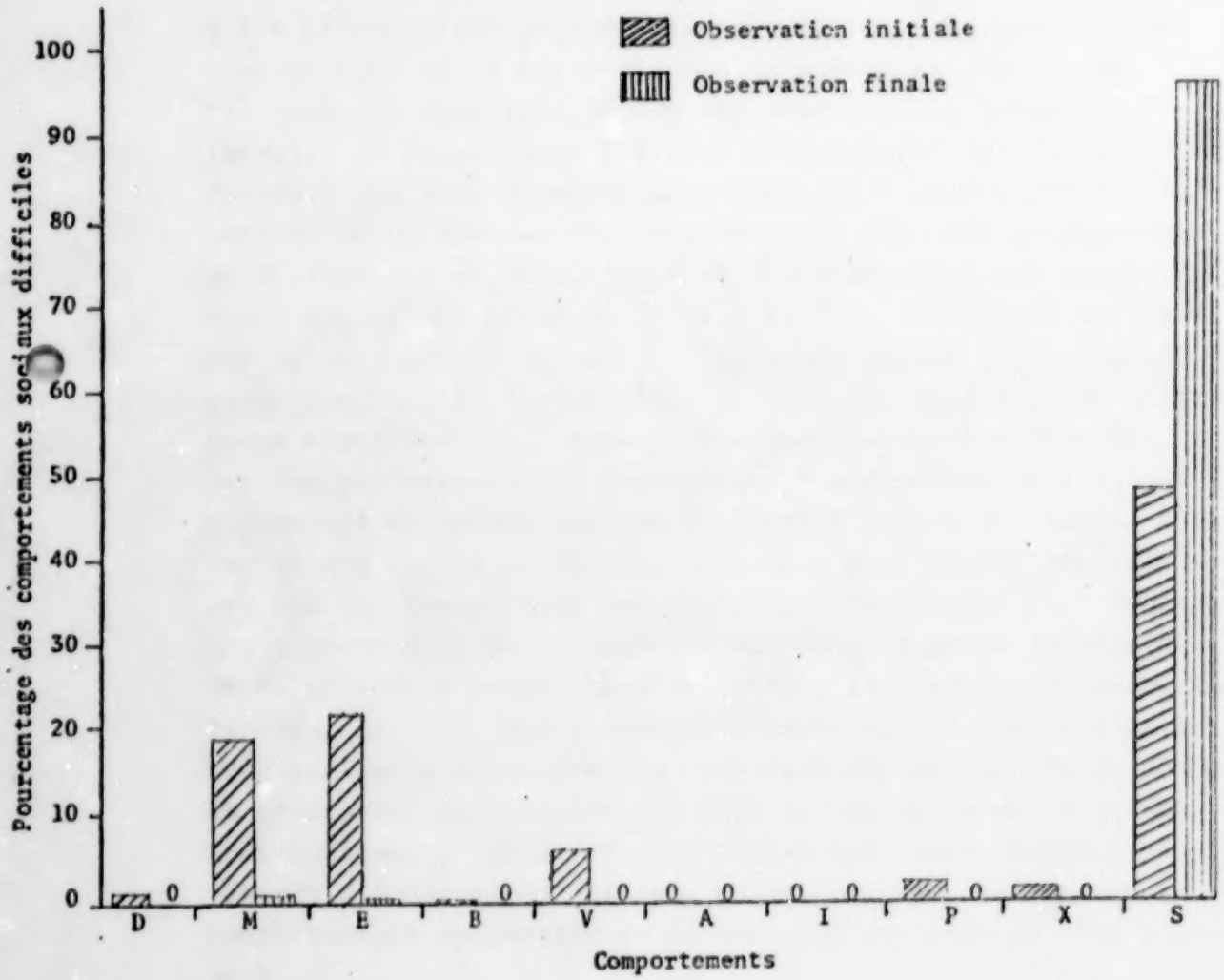


Fig. 10- Pourcentage des comportements sociaux difficiles aux observations initiale et finale pour le sujet 10.

Légende:
D - déplacements
M - activités motrices
E - activités étrangères
B - émission de bruits non-vocaux
V - commentaires et bruits vocaux
A - agression
I - comportements d'inhibition
P - dérangements des pairs
X - bavardage
S - comportements appropriés

A. Attention prodiguée par le professeur

Etant donné que la technique de l'attention sélective a été prescrite aux professeurs dans toutes les interventions nous croyons qu'il est pertinent de présenter sous cette rubrique les résultats de son application. Le tableau 13 rapporte en pourcentage l'attention prodiguée par les professeurs aux comportements présentés par l'enfant-cible. La lecture de ce tableau fait ressortir le fait que le pourcentage d'attention en valeur absolue dispensée suite aux comportements appropriés passe de 13,7% à 11,03%. L'analyse statistique faite à l'aide du test "Wilcoxon Mached pairs signed ranks test" (voir: Siegel 1956) ne fait pas ressortir de différence significative. Nous notons que l'attention accordée par les professeurs aux comportements appropriés de l'enfant a augmenté en valeur absolue pour trois sujets seulement, soit les sujets 03, 07 et 09, les résultats sont plutôt inattendus, car habituellement dans les recherches de ce type nous notons une augmentation de l'attention aux comportements appropriés de la période d'observation initiale à la période d'observation finale. Il faut, par contre, souligner que l'attention prodiguée par les professeurs aux comportements appropriés en période d'observation initiale est plus élevée que nous le notons habituellement. En effet, habituellement, nous relevons en période d'observation initiale un pourcentage d'attention aux comportements appropriés se situant aux environs de cinq pourcent.

Quant aux comportements non-appropriés la moyenne de l'attention prodiguée par les professeurs passe de 9,13% à 4,86%. Analysées par le test de Wilcoxon (voir: Siegel 1956), les différences sont également non-significatives.[1]

---

[1] En enlevant le sujet 09 les différences de moyennes au test de Wilcoxon seraient significatives à une probabilité d'erreur inférieur à 5%.

Nous notons, ici, de la période d'observation initiale à la période d'observation finale une diminution de l'attention prodiguée par les professeurs aux comportements non-appropriés pour sept sujets. Dans deux cas seulement nous relevons une augmentation; cette dernière est très minime (0,2%) pour le sujet 06 et très marquée(9,1%) pour le sujet 09. Pour le sujet 09 le professeur a triplé son attention aux comportements appropriés et non-appropriés de l'enfant.

Donc, la majorité des professeurs a donné en valeur absolue moins d'attention aux comportements non-appropriés ce qui s'inscrivait dans la ligne de ce qui était prescrit par la personne-ressource. Il est important de souligner qu'une dimension seulement de la technique de l'attention sélective a été appliquée. En effet, les professeurs ont diminué en valeur absolue leur attention aux comportements non-appropriés mais ils n'ont pas augmenté leur taux d'attention aux comportements appropriés.

Les histogrammes des figures 11 et 12 font bien ressortir les données du tableau 13.

Tableau 13

Pourcentage d'attention prodiguée par le professeur aux comportements appropriés et non-appropriés de chacun des sujets aux périodes d'observation initiale et finale

SUJETS	ATTENTION DU PROFESSEUR			
	Comportements appropriés		Comportements non-appropriés	
	OBS. INITIALE	OBS. FINALE	OBS. INITIALE	OBS. FINALE
02	9,4	2,0	5,1	3,3
03	20,1	22,5	3,5	3,4
04	11,6	4,9	6,1	0
05	20,9	1,5	3,5	0
06	13,1	6,3	0	0,2
07	16,5	23,4	2,1	0
08	7,0	0	11,1	0
09	7,3	27,5	5,9	15,0
10	17,5	11,2	3,8	0
MOYENNE	13,70	11,03	9,13	4,86

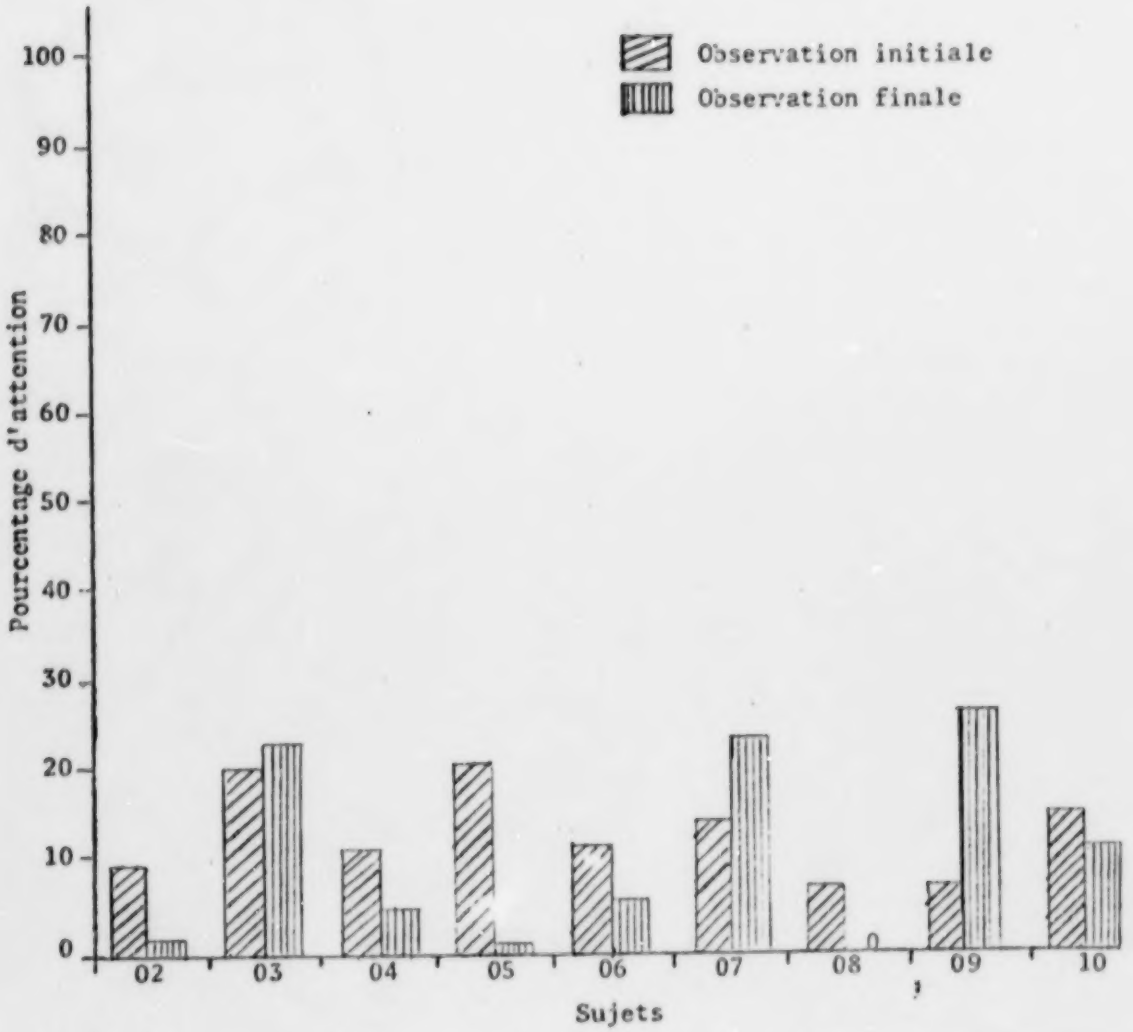


Fig. 11 - Pourcentage d'attention prodiguée par le professeur aux comportements appropriés de chacun des sujets.

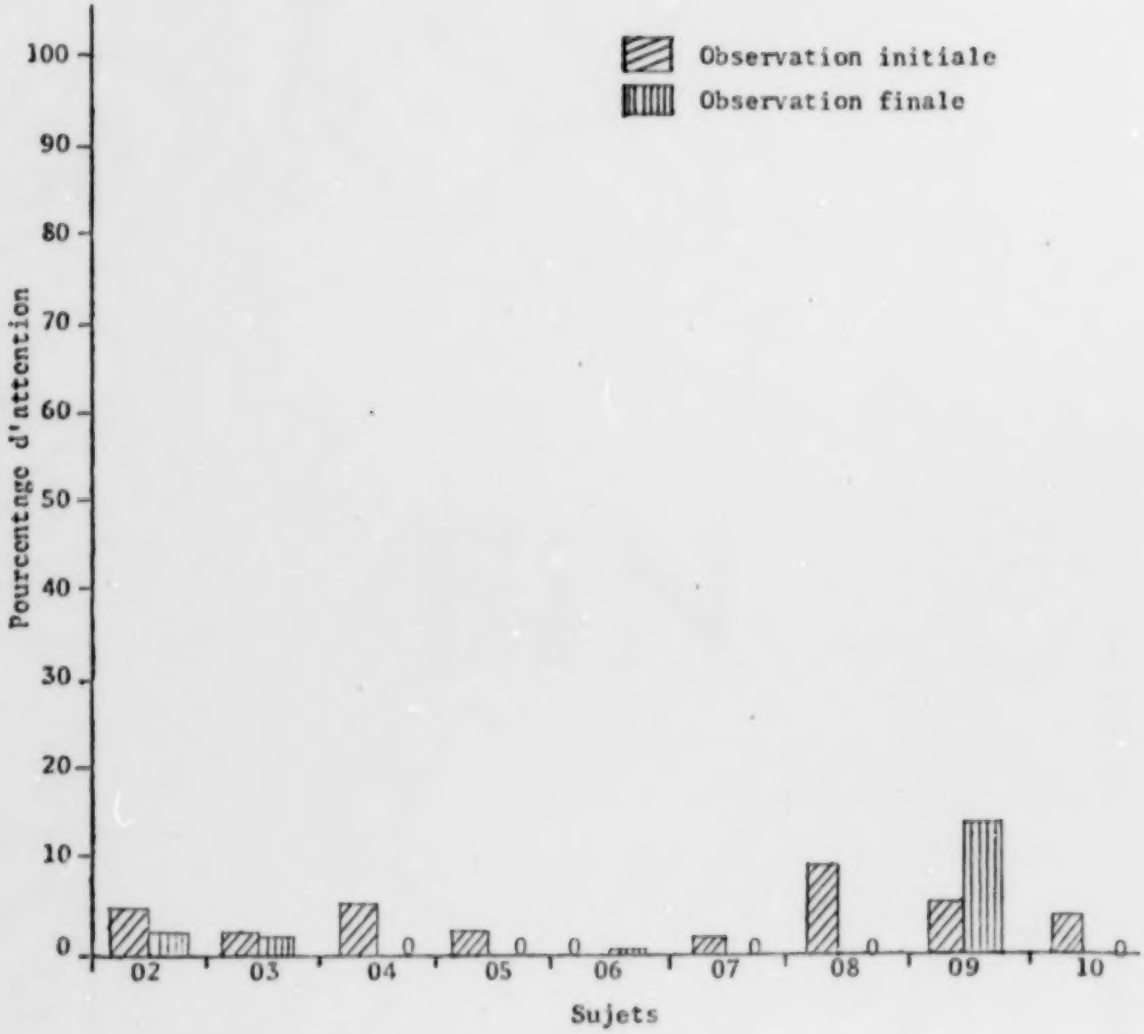


Fig. 12- Pourcentage d'attention prodiguée par le professeur aux comportements non-appropriés de chacun des sujets.

B. Perception du professeur

La perception du professeur des comportements de l'enfant a été enregistrée à l'aide du questionnaire portant sur "le comportement de l'enfant en classe" reproduit en appendice B. Le tableau 14 rapporte, en pourcentage, la perception du professeur des comportements appropriés de l'enfant-cible au moment de la prise en charge du cas par la personne-ressource et après l'intervention. Pour la plupart des sujets une période d'environ six mois sépare la passation initiale de la passation finale. Les données analysées à l'aide du test de Wilcoxon (voir: Siegel 1956) ne sont pas significatives. En valeur absolue la perception du professeur change positivement pour cinq sujets sur sept[1]; elle diminue légèrement pour deux sujets.

Mesurée à l'aide de l'instrument mentionné ci-dessus, il ne semble pas que l'intervention menée dans le cadre de ce projet ait eu pour effet de modifier la perception du comportement de l'enfant chez la majorité des professeurs.

---

[1] Les sujets 04 et 10 présentent des dossiers incomplets.

Tableau 14

Perception du professeur des comportements appropriés de l'enfant-cible en classe

Sujets	Passation initiale %	Passation finale %	Différence %
02	68	77	9
03	48	68	20
04	76	--	--
05	41	59	18
06	55	48	- 7
07 [1]	38	40	2
08	63	59	- 4
09	61	66	5
10 [2]	--	42 [2]	--
		44 40 43	

[1] L'enfant ayant déménagé et changé d'école la deuxième passation a été complétée par un autre professeur; cet item n'a donc pas été retenu pour les calculs statistiques.

[2] La moyenne de 42 a été établie à partir des résultats à trois questionnaires remplis par trois professeurs différents qui enseignent des matières différentes.

Comportements d'inhibition

Le tableau 15 rapporte en pourcentage les comportements d'inhibition du sujet 01 pour les périodes d'observation initiale et finale. Les pourcentages ont été relevés à l'aide de la grille de classification des comportements d'inhibition reproduite en appendice B. Il faut souligner que les comportements non-appropriés se retrouvent regroupés dans les quatre premières classes de comportements. Les classes portent les symboles lettrés suivants: (MB), (MM), (MA) et I. Les quatre classes de comportements affichent en valeur absolue une diminution de l'observation initiale à l'observation finale. En moyenne ces quatre classes de comportements non-appropriés passent de 13% à l'observation initiale à 3,8% à l'observation finale.

Les données présentées au tableau 15 montrent, par contre, très peu de différence entre les pourcentages enregistrés aux périodes d'observation initiale et finale pour les quatre classes regroupant le comportement verbal (VS, VPI, VPG, VSI). Pour ces quatre classes les pourcentages passent de 4,8% à 2,9%. L'intervention aurait dû favoriser, ici, davantage l'émission de comportements verbaux. Toutefois, les comportement regroupés dans les classes (R) et (A) ont augmenté de façon assez importante. Dans la classe "Autre comportement relationnel"(R) l'augmentation est de 13,9% et elle est de 31,4% pour la classe "Comportement non-énuméré précédemment"(A) le tableau 15 nous amène à conclure que la diminution importante notée au niveau des comportements moteurs et d'isolement a été compensée par une augmentation des comportements regroupés dans les classes "Autre comportement relationnel (R) et Comportement non-énuméré précédemment"(A). Les comportements verbaux n'ont pas été affectés de façon appréciable.

La figure 13 illustre les données mentionnées ci-dessus.

Tableau 15

Résultats en pourcentage des relevés aux périodes d'observation initiale et finale du sujet référé pour comportements d'inhibition

Comportements	Sujet 01	
	Observation initiale	Observation finale
Moteur bouche (MB)	20,8	6,3
Moteur main (MM)	19,1	6,3
Moteur autre (MA)	11,6	2,5
Comportement d'isolement (I)	0,4	0,0
Verbal spontané (VS)	6,4	2,1
Verbal provoqué individuel (VPI)	6,6	6,6
Verbal provoqué groupe (VPG)	2,5	2,8
Verbal spontané individuel (VSI)	3,7	0,2
Autre comportement relationnel (R)	20,3	34,2
Comportement non-énuméré précédemment (A)	8,6	39,0

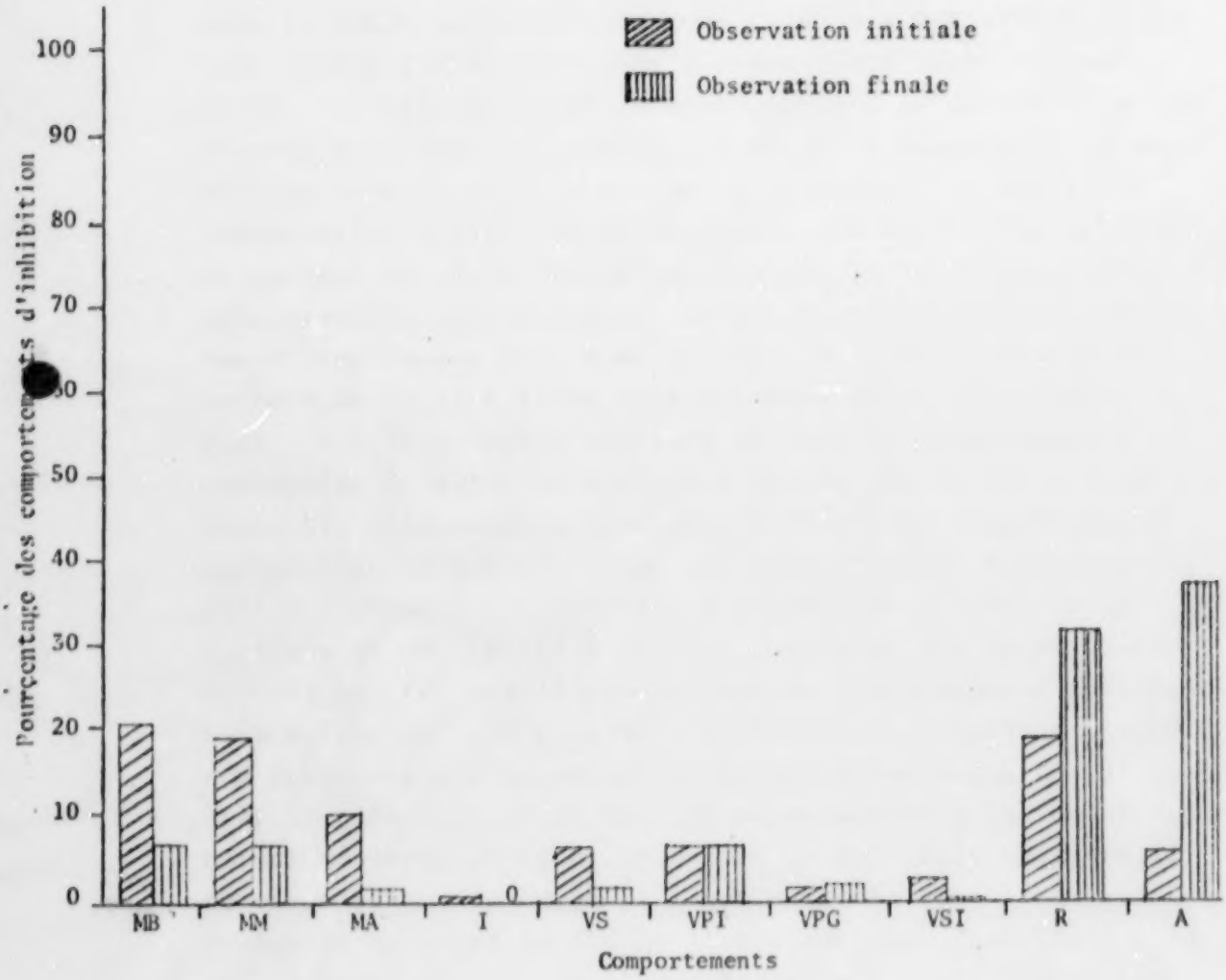


Fig. 13- Pourcentage des comportements d'inhibition aux périodes d'observation initiale et finale pour le sujet 01.

Légende:
MB - Moteur bouche
MM - Moteur main
MA - Moteur autre
I - Comportement d'isolement
VS - Verbal spontané
VPI- Verbal provoqué individuel
VPG- Verbal provoqué groupe
VSI--Verbal spontané individuel
R - Autre comportement relationnel
A - Comportement non-énuméré précédemment

Généralisation de l'apprentissage

L'hypothèse de la généralisation de l'apprentissage ou du maintien du comportement dans le temps a été vérifiée dans le cadre de ce projet. Une relance a été effectuée sur deux sujets qui avaient fait l'objet d'une intervention en 79-80. Le tableau 16 ci-dessous rapporte en pourcentage les relevés d'observation recueillis en trois moments différents soit en octobre 1979 (observation initiale), en mai 1980 (observation finale) et en mars 1981 (relance). La lecture du tableau 16 révèle que pour le sujet 11 le pourcentage de comportements appropriés est sensiblement le même aux périodes d'observation finale et de relance. Les pourcentages varient de 89,4% à 87,2% soit une diminution négligeable de 2,2%. A l'observation initiale le taux de comportements appropriés du sujet se situait à 30,3%. En ce qui a trait au sujet 12, à la relance nous notons 85,78% de comportements appropriés, ce qui constitue une diminution de 8,22% par rapport à l'observation finale. A la période d'observation initiale en octobre 1979 il faut souligner que le sujet présentait un très faible pourcentage de comportements appropriés, soit 8,2%. Sur une période d'intervention d'environ six mois son pourcentage d'attention en classe avait augmentée de façon très marquée soit de 85,8%. Si on considère qu'un pourcentage normal d'attention se situe autour de 85% (voir chapitre II), on constate que le sujet 12 s'est maintenu dans la normalité, presqu'un an après la fin de l'intervention. Les figures 14 et 15 permettent de visualiser à l'aide d'histogrammes les données du tableau 16.

Généralisation de l'apprentissage

L'hypothèse de la généralisation de l'apprentissage ou du maintien du comportement dans le temps a été vérifiée dans le cadre de ce projet. Une relance a été effectuée sur deux sujets qui avaient fait l'objet d'une intervention en 79-80. Le tableau 16 ci-dessous rapporte en pourcentage les relevés d'observation recueillis en trois moments différents soit en octobre 1979 (observation initiale), en mai 1980 (observation finale) et en mars 1981 (relance). La lecture du tableau 16 révèle que pour le sujet 11 le pourcentage de comportements appropriés est sensiblement le même aux périodes d'observation finale et de relance. Les pourcentages varient de 89,4% à 87,2% soit une diminution négligeable de 2,2%. A l'observation initiale le taux de comportements appropriés du sujet se situait à 30,3%. En ce qui a trait au sujet 12, à la relance nous notons 85,78% de comportements appropriés, ce qui constitue une diminution de 8,22% par rapport à l'observation finale. A la période d'observation initiale en octobre 1979 il faut souligner que le sujet présentait un très faible pourcentage de comportements appropriés, soit 8,2%. Sur une période d'intervention d'environ six mois son pourcentage d'attention en classe avait augmentée de façon très marquée soit de 85,8%. Si on considère qu'un pourcentage normal d'attention se situe autour de 85% (voir chapitre II), on constate que le sujet 12 s'est maintenu dans la normalité, presqu'un an après la fin de l'intervention. Les figures 14 et 15 permettent de visualiser à l'aide d'histogrammes les données du tableau 16.

Tableau 16

Résultats en pourcentage des relevés aux périodes d'observation initiale, finale et de relance pour deux sujets ayant été référés en octobre 1979

Comportements	Sujets							
	11				12			
	O.I.	O.F.	R	D	O.I.	O.F.	R	D
Déplacements (D)	2,8	0,3	2,2	1,9	22,6	1,0	0,2	-0,8
Activités motrices (M)	14,9	1,5	2,8	1,3	38,6	1,0	3,8	2,8
Activités étrangères(E)	12,5	0,5	1,7	1,2	17,1	1,0	5,6	4,6
Emission de bruits non-vocaux (B)	18,2	0,8	0,5	-0,3	1,2	0,1	0,0	-0,1
Commentaires et bruits vocaux (V)	3,7	0,8	3,7	2,9	9,1	1,7	7,3	6,6
Agression (A)	1,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
Comportements d'inhibition (I)	0,0	0,8	0,0	-0,8	0,0	0,0	0,0	0,0
Dérangements des pairs (P)	4,6	4,6	0,0	-4,6	5,6	1,3	0,0	-1,3
Bavardage (X)	11,0	1,3	1,9	0,6	1,2	0,0	3,3	3,3
Comportements appropriés (S)	30,3	89,4	87,2	-2,2	8,2	94,0	85,78	-8,22

1
O.I. : Observation initiale effectuée en octobre 1979
O.F. : Observation finale effectuée en mai 1980
R. : Relance effectuée en mars 1981
D. : R-O.F.

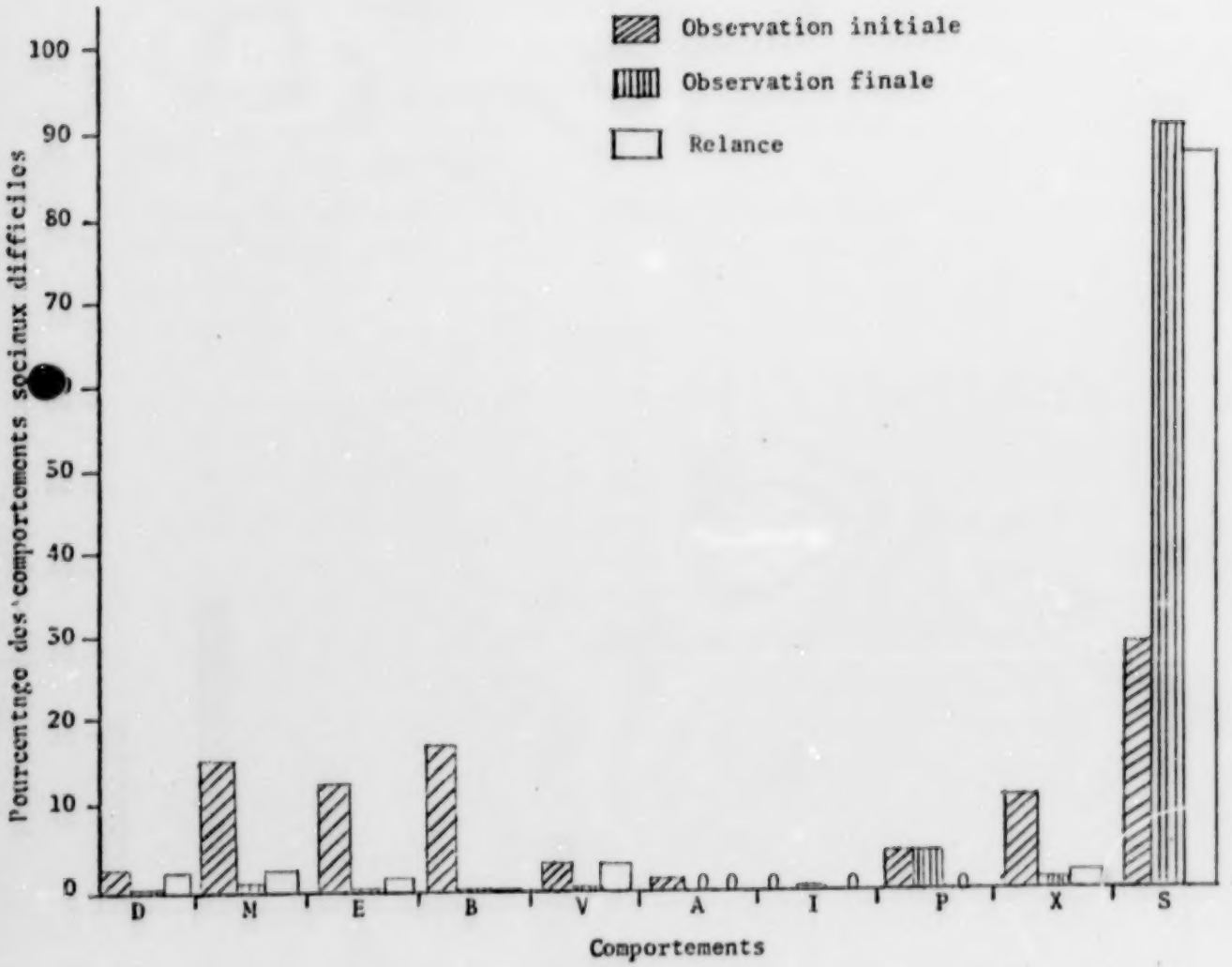


Fig. 14 - Pourcentage des comportements sociaux difficiles aux observations initiale, finale et relance pour le sujet 11.

Légende:
- D - déplacements
- M - activités motrices
- E - activités étrangères
- B - émission de bruits non-vocaux
- V - commentaires et bruits vocaux
- A - agression
- I - comportements d'inhibition
- P - dérangements des pairs
- X - bavardage
- S - comportements appropriés

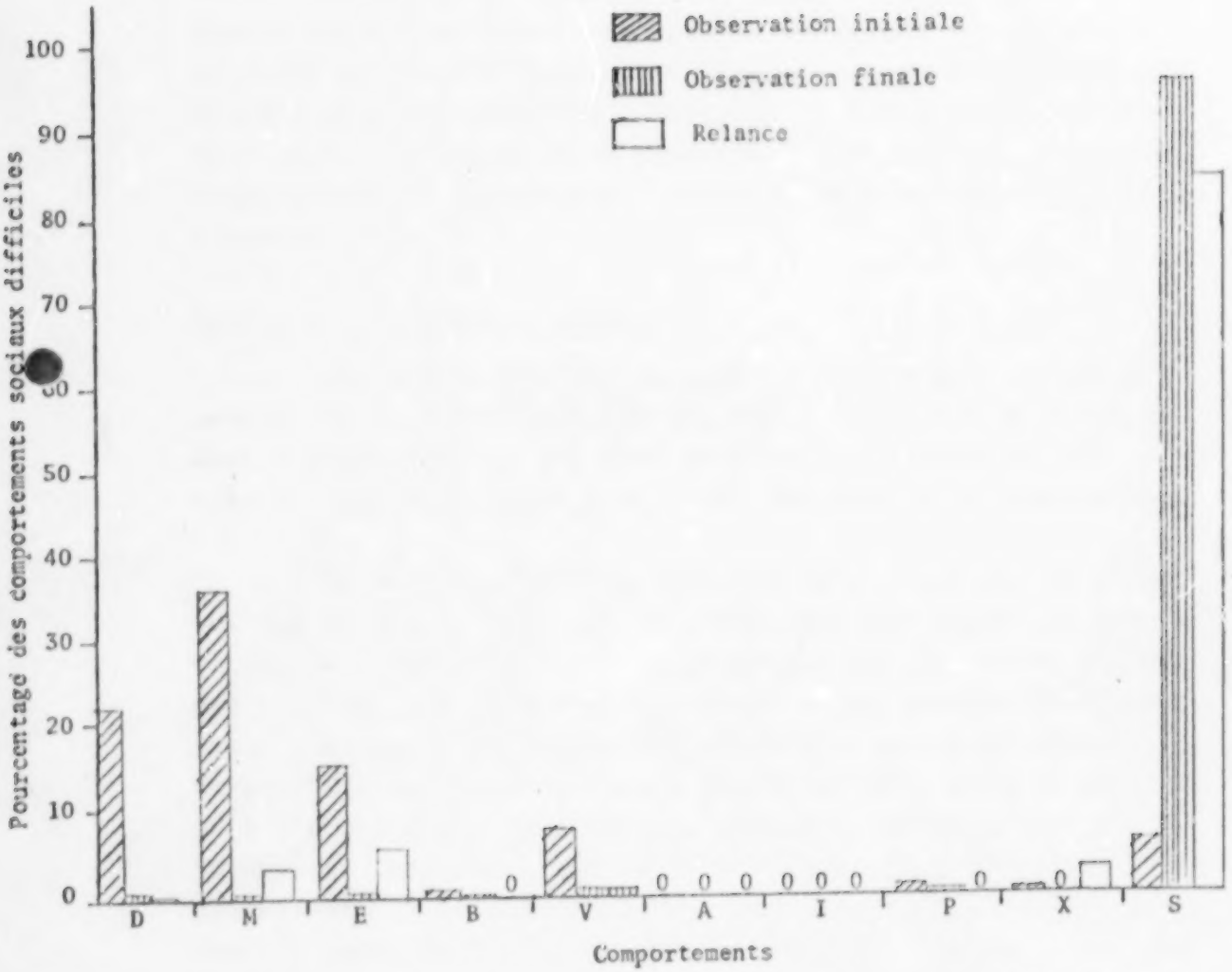


Fig.15 - Pourcentage des comportements sociaux difficiles aux observations initiale, finale et relance pour le sujet 12.

Légende:
- D - déplacements
- M - activités motrices
- E - activités étrangères
- B - émission de bruits non-vocaux
- V - commentaires et bruits vocaux
- A - agression
- I - comportements d'inhibition
- P - dérangements des pairs
- X - bavardage
- S - comportements appropriés

Interprétation des résultats

La présente rubrique vise comme objectif de voir dans quelle mesure les résultats obtenus vérifient les hypothèses formulée et jusqu'à quel point ils rejoignent et ajoutent aux données obtenues dans les recherches menées antérieurement. Nous tenterons également d'identifier les principaux facteurs responsables des résultats obtenus et de faire des suggestions d'amélioration.

Retour sur l'objectif général

Il importe d'abord de rappeler brièvement l'objectif général de la présente étude qui était de mettre en place un modèle permettant le maintien en classe régulière de dix élèves identifiés comme M.S.A. par des mesures quantitatives.

Le modèle d'intervention que nous avons mis en place tel que décrit au chapître II a été appliqué auprès du personnel de l'école, surtout le personnel enseignant et auprès des parents. En référence à l'école et au système en cascade (voir tableau 1) le modèle d'intégration retenu se situait au niveau 2, c'est-à-dire, classe régulière avec service ressource à l'enseignant régulier. La personne-ressource est peu intervenuedirectement auprès de l'enfant. A l'école seuls les professeurs et le principal encadrés par la personne-ressource étaient mandatés pour intervenir auprès de l'enfant. Tel que formulé plus haut dans l'objectif général notre philosophie d'intégration visait le maintien en classe régulière. En aucun temps, en cours d'année il a été question de retirer un enfant-cible de la classe régulière. Les prévisions de classement pour l'an prochain sont la classe régulière pour neuf des dix enfants.[1]

---

[1] Une situation familiale très détériorée et peu collaborante nous oblige à recommander un placement en Centre d'Accueil pour un des sujets.

Une dimension importante devrait être améliorée dans notre modèle actuel, c'est l'intervention au niveau de certaines difficultés académiques. Nous avons noté chez plusieurs des enfants référés des faiblesses au niveau des apprentissages des matières scolaires. On devrait, à notre avis, prévoir dans la mise en place d'un projet comme celui-ci une coordination des services d'orthopédagogie pour arriver à une individualisation des programmes académiques en classe comme on arrive à une individualisation des programmes comportementaux.

Nous avons souligné au premier chapitre de ce rapport l'individualisation comme étant un corollaire important à l'intégration. Dans le cadre de ce projet toutes les interventions ont été personnalisées que ce soit auprès des professeurs ou des parents. Quant aux enfants, les prescriptions faites aux parents et aux professeurs étaient très spécifiques, c'est-à-dire en relation directe avec les problèmes présentés par l'enfant. Cette personnalisation de l'intervention nous semble être un facteur très important pour expliquer la réussite d'un projet comme celui-ci.

Vérification de la première hypothèse

La première hypothèse est à l'effet que l'intervention des professeurs et des parents entraînera une diminution significative des comportements sociaux non-appropriés des sujets. Cette hypothèse sera vérifiée en considérant les données obtenues au niveau de deux types d'intervention. D'abord, les données résultant des programmes d'intervention appliqués par les professeurs et les parents au niveau des neuf sujets présentant des comportements sociaux difficiles dans la ligne de l'hyperactivité. Ensuite, nous considérerons les résultats obtenus suite à l'application par le professeur et les parents du programme d'intervention pour modifier des comportements d'inhibition présentés par une enfant, le sujet 01.

Quant au premier type d'interventions, c'est-à-dire, celui appliqué auprès de neuf enfants présentant des comportements sociaux difficiles, le tableau 10 nous indique que le pourcentage de comportements appropriés est passé de 57,9 à 92,5% et l'analyse statistique indique que les résultats sont significatifs à une probabilité d'erreur inférieure à 1%. Le deuxième programme, celui qui fût appliqué au sujet 01 qui présentait des comportements d'inhibition a également donné les résultats prévus. En effet, en se référant au tableau 15, nous notons une diminution très marquée des comportement moteurs et d'isolement ainsi qu'une augmentation considérable des pourcentages de comportements au niveau des deux dernières classes ("Autre comportement relationnel" et "Comportement non-énuméré précédemment"). Les résultats des interventions citées ci-dessus confirment la première hypothèse de cette recherche.

La diminution des comportements sociaux difficiles obtenue par le recours à un programme d'intervention de type béhavioral tel qu'appliqué par les professeurs et les parents dans la présente recherche est comparable aux résultats rapportés dans les expérimentations similaires (voir: Fortin, Langlois, Lemire 1980; Otis, Forget, Lindemann, Gagné, 1978)

A. Attention sélective

Une dimension importante dans cette recherche qui ne rejoint pas les recherches citées ci-dessus est l'attention prodiguée par le professeur, suite aux comportements présentés par l'enfant. La technique de l'attention sélective consiste à ignorer les comportements sociaux non-appropriés (comportements que l'on veut voir disparaître) et à renforcer les comportements sociaux appropriés (comportements que l'on veut voir apparaître). En se référant au tableau 13, il est aisément constaté que cette technique a été dans la présente recherche plus ou moins bien appliquée. Les professeurs ont

dans l'ensemble bien appris à ignorer (sauf pour le professeur du sujet 09) les comportements sociaux non-appropriés mais dans l'ensemble ils n'ont pas appris à renforcer les comportements appropriés. En effet, six professeurs sur neuf, diminuent de façon considérable leur pourcentage d'attention aux comportements appropriés, de l'observation initiale à l'observation finale. Deux professeurs seulement appliquent la technique telle que prescrite. Une mauvaise maîtrise de cette technique par les intervenants principaux que sont les professeurs ne semble pas avoir eu un effet considérable sur les résultats. Il faut souligner que le programme d'intervention comprenait également d'autres techniques telles que le modelage, le façonnement, la technique opérante avec jetons et le contrat béhavioral. Les modifications de comportement enregistrées seraient donc plutôt attribuables à ces techniques ainsi qu'aux interventions menées par les parents.

La difficulté rencontrée par les professeurs à appliquer de façon orthodoxe la technique de l'attention sélective est explicable à notre avis par l'absence d'un programme systématique d'entraînement. Un programme d'entraînement devrait comprendre les éléments suivants: 1) Informations générales sur le conditionnement opérant; 2) Informations plus spécifiques au professeur à la fois sur ses comportements contingents aux comportements appropriés et sur les occasions ratées de manifester de l'approbation; 3) Précisions apportées aux professeurs sur les comportements qui doivent être renforcés soit par la méthode des signaux adressés en classe par la personne-ressource ou bien par le recours aux billets remis au professeur et sur lesquels les comportements à renforcer sont précisés. De plus, la technique de l'attention sélective doit être appliquée par la personne-ressource au professeur. Ainsi le professeur est félicité d'avoir souligné, de façon contingente tel comportement approprié ou d'avoir

ignoré tel autre comportement non-approprié. La technique de l'attention sélective est difficile d'application et sa maîtrise exige un encadrement serré du professeur par la personne-ressource. Avec un professeur qui possède déjà certaines qualités de base (aptitude à formuler des consignes précises et significatives, capable d'être positif et élogieux, capable d'être ferme et d'ignorer certains comportements dérangeants) les statistiques tirées du projet Modif (Otis et al., 1978) indiquent qu'en moyenne une trentaine d'heures d'intervention auprès du professeur est nécessaire. Etant donné que dans un projet comme celui-ci le rapport personne-ressource, enfant est de 1/10, on peut se demander si un tel investissement est réaliste compte tenu de l'ensemble des tâches à accomplir (rencontres avec les parents, directeurs d'école, autres professionels etc.)

B. Perception du professeur

Dans une recherche comme celle-ci, on devrait normalement constater, suite à une modification importante du comportement de l'enfant, également, un changement dans la façon dont les comportements de l'enfant sont perçus par les professeurs. A cet égard, les données du tableau 14 ne sont pas significatives. Dans l'ensemble les professeurs maintiennent après l'intervention la même perception du comportement de l'enfant qu'ils avaient avant l'intervention. Ces résultats sont explicables par différents facteurs. D'abord, la corrélation entre l'observation directe et les résultats à l'instrument utilisé est plutôt moyenne (0,56, voir chapître II); une corrélation plus forte soit de 0,8 ou de 0,9 permettrait une comparaison sur une base plus solide. En autres faiblesses, soulignons le manque de contrôle du temps de passation du questionnaire et des consignes communiquées aux professeurs. Finalement, il est important de souligner que ce questionnaire, nouvellement confectionné,

est à l'état d'expérimentation actuellement et que l'étude de ses qualités métrologiques (homogénéité, validité, fidélité) demeure à être faite.

C. Comportement d'inhibition

La lecture du tableau 15 montre une nette régression des comportements moteurs non-appropriés du sujet. Par contre, l'émission de comportements verbaux par le sujet n'a pas augmenté, de l'observation initiale à l'observation finale. Dans certaines recherches menées antérieurement, notamment celle de Brodeur et Couture (1977) un rapport inversement proportionnel entre l'expression motrice et le comportement verbal est enregistré. Les comportements moteurs enregistrés, ici, dans les trois premières catégories de la grille seraient des comportements appris qui jouent le rôle de réducteur de tension lorsque le sujet est en présence d'une situation anxiogène (Brodeur et Couture, 1977). La très forte diminution de ces comportements moteurs chez le sujet 01 peut donc signifier un meilleur contrôle personnel en présence de situations anxiogènes. De plus, cette fillette semble, après l'application du programme d'intervention, mieux intégrée socialement. Cette constatation est appuyée par l'élimination de comportements d'isolement et par l'augmentation d'autres comportements relationnels. Le fait que nous n'observons pas d'augmentation de comportements verbaux peut être expliqué en partie par une fréquence trop faible de "provocations". Les catégories "verbal provoqué groupe" et "verbal provoqué individuel" au tableau 15 indiquent qu'on présente à cette enfant de rares stimuli qui devraient entraîner normalement des réponses verbales. Un programme articulé de stimulations verbales impliquant les professeurs et les pairs aurait surement favorisé un déblocage sur ce plan. En pourcentage, de l'observation initiale à l'observation finale, on ne note pas d'augmentation pour les catégories "verbal provoqué groupe" et "verbal provoqué individuel". Un programme d'intervention

aurait dû mettre l'accent spécialement sur cette dernière catégorie.

Vérification de la seconde hypothèse

La deuxième hypothèse de cette recherche était formulée de la façon suivante: "Une relance d'un an auprès de deux sujets retenus pour intervention dans le cadre du projet 79-80 fera ressortir un maintien des apprentissages réalisées". Les données rapportées au tableau 16 confirment cette hypothèse. Chez les deux sujets les comportements sociaux appris durant l'année scolaire 79-80 se sont maintenus dans le temps. L'observation systématique effectuée lors de la période de relance en mars 1981 montre que ces comportements sociaux sont encore en place. Au plan du comportement social, les deux enfants, durant l'année scolaire 80-81, se situent dans la bonne moyenne des enfants de leur groupe-classe. Aucune demande d'intervention auprès de ces enfants n'a été formulée par leurs professeurs.

Le maintien du comportement dans le temps est généralement associé à un maintien des contingences de renforcement tant à la maison qu'à l'école. Un retour aux conditions initiales de renforcement entraîne, règle générale, une réapparition des comportements non-appropriés chez l'enfant. Afin d'assurer le maintien des apprentissages de comportements sociaux dans le temps, l'école doit fournir à l'enfant un programme pédagogique lui permettant de connaître des expériences de succès. Devant trop de difficultés à se valoriser au plan de travail scolaire l'enfant compensera en émettant des comportements sociaux non-appropriés.

Conclusion

L'objectif général de cette recherche de type intervention était de mettre en place un modèle permettant le maintien en classe régulière de dix élèves qui avaient été identifiés comme M.S.A. par des mesures quantitatives prise en classe. Le modèle retenu en est un de type béhavioral impliquant les professeurs et les parents comme principaux intervenants. L'objectif général de cette recherche a été rencontré et les hypothèses formulées ont été confirmées. En effet, les résultats font ressortir une diminution significative des comportements sociaux difficiles et, un maintien dans le temps des comportements appris.

L'analyse des données souligne les difficultés rencontrées par les professeurs dans l'application de la technique de l'attention sélective. A cet égard, un programme d'entraînement systématique s'avère essentiel.

La perception du comportement de l'enfant par le professeur ne change pas de façon significative du début à la fin de l'intervention. Cette absence de différence est expliquée surtout par des facteurs inhérants à l'instrument utilisé.

La personnalisation de l'intervention auprès des principaux intervenants et auprès de l'enfant nous semble être un corrolaire important à l'intégration.

Somme toute, cette recherche fait la preuve que des comportements sociaux non-appropriés peuvent être éteints grâce à un programme d'intervention structuré appliqué à la maison et à l'école.

Appendice A

Histoires de cas

Sujet 01

Agée de 6 ans, 10 mois, cette enfant est la plus vieille d'une famille de deux. Elle n'a qu'un frère de deux ans. Entre deux et trois ans elle a souffert d'une infection urinaire. Présentement elle est au prise avec un problème d'hypoglycémie. De plus, elle était énurétique. Cependant cette dernière difficulté a été réglée suite à une intervention.

La situation familiale est tendue et la mère dit ne plus être capable de vivre avec son mari. La situation économique de la famille est moyenne et les parents sont originaires de Magog. La famille a toujours vécu à Magog.

L'enfant est en 1re année régulière et fréquente l'école de son quartier. L'enseignante l'a référée au psycho-éducateur pour des problèmes d'inhibition verbale.

Sujet 02

Agé de 7 ans, il est le cadet d'une famille de deux enfants. Son frère aîné a 9 ans. Les deux enfants sont issus de la même union.

La situation de couple des parents est problématique; ils ont vécu une séparation de deux mois l'an dernier. La mère et ses deux enfants sont revenus à la maison ne pouvant s'organiser financièrement. L'éducation des enfants est la responsabilité entière de la mère alors que le père joue le rôle de pourvoyeur.

Cependant, le père assume très bien son rôle de pourvoyeur ce qui les situe au plan socio-économique dans la moyenne. Il travaille comme manoeuvre dans une imprimerie. Les parents sont originaires de la région et la famille a toujours vécu à Magog.

L'enfant est en 1re année régulière. Il n'est pas motivé pour les apprentissages scolaires et passe une partie de son temps à se coucher sur son pupître, à bouger et à jouer avec ses effets scolaires (crayons, efface, règle).

Sujet 03

Agé de 7 ans 6 mois, cet enfant est le cadet d'une famille de trois. Il est en première année et ses deux autres frères sont en 4e et 5e année. Ils fréquentent tous les trois, l'école de leur quartier. La situation matrimoniale des parents est stable et les 3 enfants sont issus de la même union. La situation économique est moyenne. D'une part le père est vitrier et a un emploi saisonnier dans une vitrerie de la ville et d'autre part la mère a également un travail saisonnier dans une buanderie.

Le Sujet vient d'une classe spéciale et est intégré dans une 1re année régulière. Il a été suivi en dénombrement flottant pendant la 1re étape de la présente année scolaire.

Sujet 04

Agé de 8 ans, 9 mois, cet enfant n'a qu'une soeur qui étudie dans un internat à une cinquantaine de milles de Magog. La situation familiale est difficile car le père est alcoolique, violent et ne travaille que sporadiquement. La mère dit avoir marié Monsieur parce que c'était la première fois qu'un homme lui disait qu'il l'aimait et qu'en plus elle voulait quitter sa famille. En fait, le couple a vécu dans un climat d'agressivité, d'opposition et de tension depuis sa formation.

Les parents ont désiré la naissance de cet enfant dans le but de se rapprocher l'un de l'autre car le père avait promis de changer de comportements s'il avait un garçon. Selon la mère, la naissance de l'enfant a détérioré davantage leur union.

La situation économique est également difficile. Le père est entrepreneur en solage de maison mais ne travaille que très rarement alors que la mère travaille dans une usine et fait du temps supplémentaire pour solder les déficits financiers du père.

L'enfant est suivi en pédiâtrie pour son hyperactivité et on lui prescrit du ritalin. Il est en deuxième année régulière.

Sujet 05

Enfant unique âgé de 9 ans, 7 mois. Le couple est séparé depuis 2 ans et la mère vit seule avec son enfant. Ce dernier visite son père aux deux fins de semaine et la famille est regroupée deux soirées par semaine.

La situation financière de la mère est difficile car son principal revenu provient de l'aide sociale. Le père, qui a un emploi stable, apporte une aide financière à la mère mais ça ne se traduit pas par une pension alimentaire fixe et régulière.

L'enfant fréquente l'école de son quartier et double actuellement sa deuxième année régulière.

Sujet 06

Ce garçon âgé de 9 ans 5 mois est le plus jeune d'une famille de huit enfants. La fratrie se compose de 3 Filles et 4 Garçons. Tous les enfants de la famille ont une scolarité de niveau élémentaire ou secondaire car suite à des difficultés scolaires, ils quittaient l'école pour travailler à l'entreprise du père. Certains ont fréquenté la classe spéciale. Un des enfants, fut placé au centre de rééducation Val-Estrie pendant quatre ans. Enfin les parents sont tous les deux illettrés et l'école n'est pas valorisée dans ce milieu.

Le couple vit une crise conjugale depuis environ 3 ans, ce qui correspond à l'embauche d'une secrétaire au commerce de Monsieur. En effet, Mme est convaincue que Monsieur entretient des relations intimes avec sa secrétaire, ce qui suscite des crises d'agressivité et de jalousie.

L'enfant vit des difficultés d'adaptation et d'apprentissage à l'école depuis sa maternelle. En effet, il n'est pas motivé à l'école car il sait qu'il n'a pas besoin de l'école pour travailler chez son père comme l'ont fait ses frères. Présentement il est en deuxième année régulière dans l'école de son quartier.

Sujet 07

Agé de 9 ans, 9 mois, il est le plus jeune d'une famille de 4 enfants. La fatrie se compose d'une fille de 17 ans, un frère de 16 ans et un autre de 14 ans. Ils étudient tous à l'école secondaire. Pour sa part, son frère de 14 ans, a suivi le réseau des classes spéciales. Le couple marié depuis 19 ans a vécu plusieurs crises dont une séparation qui a duré 1 an. Présentement ils sont séparés depuis février et ils sont en instance de divorce. La mère vit seule avec ses garçons et elle est très bouleversée par cette situation. Elle éprouve des difficultés à assumer toutes les responsabilités qu'occasionne la prise en charge du foyer.

Le père est routier et il travaille à Granby alors que la famille demeure depuis 5 ans à Mansonville. De par le métier du père, la famille a connu plusieurs déménagments. Présentement elle loge à la campagne dans une très petite maison, plus ou moins entretenue, sans téléphone et sans automobile.

L'enfant vit de grosses difficultés depuis sa maternelle. Il est perçu négativement par l'école dû à ses comportements d'opposition et d'agressivité tant envers ses pairs qu'avec les adultes. Il fut référé dans une classe spéciale à Cowansville l'an dernier mais il fut maintenu en classe régulière suite à une prescription médicale de ritalin. Cette année il a réintégré une troisième année régulière.

Sujet 08

Agé de 9 ans, 10 mois, il est l'aîné d'une famille de 3 enfants. La fratrie se compose d'un frère de 5 ans et d'une soeur de deux ans. La situation matrimoniale est stable et les trois enfants sont issus de la même union.

La situation économique est moyenne supérieure. Le père est gérant d'un commerce au détail et la mère est ménagère. La famille vécu des déplacements à tous les ans car le père travailla longtemps pour une chaîne de magasin à rayons et son travail l'amenait à se déplacer régulièrement. Présentent, il a un emploi stable mais la famille espère quitter Magog.

Le Sujet fut placé dans une classe spéciale de M.S.A. pendant deux ans à la Commission scolaire de Drummondville. Maintenant il est dans une 5e année régulière, à l'école de son quartier.

Sujet 09

Cet enfant est âgé de 10 ans et est fils unique. Sa mère divorcée vit avec un amant depuis quelques mois. Elle travaille comme serveuse dans un restaurant.

Cet enfant et sa mère viennent de Montréal et demeurent à Ayer's Cliff depuis deux ans. La mère parle de son fils comme étant un "paquet de troubles" et n'ayant que "l'idée au mal". Par contre, elle refuse l'aide d'un spécialiste prétextant qu'il n'est pas fou et qu'il serait préférable qu'il soit placé en Centre d'accueil.

L'enfant est en 4e année et peut fournir un bon rendement académique malgré un fort taux d'inattention.

Sujet 10

Le garçon est le cadet d'une famille de cinq enfants. La fratrie se compose de deux frères, l'un étant soldat et l'autre chômeur; deux soeurs étudient au secondaire. Les parents forment un couple stable et harmonieux.

Le père travaille à l'usine depuis plusieurs années, ce qui lui procure un revenu satisfaisant. La famille a toujours demeuré à Magog.

L'enfant est en cinquième régulière à l'école de son quartier.

Sujet 11

En octobre 1979 l'enseignante observe que l'enfant crie, chante, fait du bruit, bavarde et se déplace continuellement en classe ce qui perturbe le fonctionnement de la classe. De plus, il peut devenir raide et muet suite à certaines frustrations et ce pour plusieurs minutes. Il peut frapper un pair ou le mordre et le groupe réagit en le rejetant. Son travail scolaire est insatisfaisant, malpropre et il espracte rarement les consignes. Ses lettres sont très déformées et même en enseignement individualisé, il ne réussit pas à produire un rendement satisfaisant. Enfin, l'enseignante nous informe qu'il aime chanter, aiguiser ses crayons et sortir les crayons de couleur de leur boîte.

Le psycho-éducateur est intervenu régulièrement au cours de l'année 79-80. Il a rencontré l'enseignante qu'à six reprises pendant l'année 80-81 parce que l'enfant présentait des difficultés au niveau de l'apprentissage du français et des mathématiques. Selon le professeur, les problèmes de l'enfant au niveau des comportements sociaux se sont résorbés. Deux rencontres avec les parents nous amènent à conclure à une nette amélioration du fonctionnement de l'enfant à la maison.

Sujet 12

Agée de huit ans cette petite fille est l'aînée d'une famille de deux enfants. Lors de la référence en septembre 1979 elle débutait sa 1re année. Actuellement elle termine sa 2e année. L'enfant est née, hors du mariage et n'a jamais connu son père biologique. Son père adoptif s'intéresse davantage à sa propre fille. Le couple vit des difficultés et la mère menace le père de quitter le foyer. Le père a un emploi qui est peu rémunérateur et la famille rencontre de graves difficultés financières.

Appendice B

Grilles d'observation

Grille de classification des comportements des enfants

Nom de la catégorie	Symbole	Définition
Déplacement	D	Quitte sa chaise, va au bureau de l'enseignant ou de l'élève, prend un chemin qui n'est pas le plus court, sautille, court, rampe, grimpe, sort de la classe sans permission.
Activités motrices	M	Se tourne la tête (minimum 4 secondes et 90° et plus), se berce, s'assoit mal (différent de ce qui est exigé par l'enseignant), se balance sur sa chaises, se couche la tête sur le pupître, est en retard pour sortir le matériel pédagogique de son bureau (après la période exigée par l'enseignant), joue avec la brosse du tableau, attache ses lacets de souliers, touche au matériel de classe.
Activités étrangères	E	Se livre à des activités académiques ou ludiques autres que celles demandées par le professeur et autres que celles décrites dans la présente grille.
Emission de bruits non-vocaux	B	Tapote avec un crayon ou un autre objet, tape les pieds contre le bureau, la chaise ou le plancher; fait du bruit avec le couvercle d'un bureau, fait du bruit avec ses mains, claque les portes.
Commentaires et bruits vocaux	V	Parle aux professeurs sans lever la main, donne des ordres, pleure, crie chante, sacre, rit fort, tousse ou éternue fort, siffle, fait des commentaires qui font rire, se parle seul à haute voix, répond sans prendre le temps d'écouter la question ou la consigne, fait répéter, répète ou demande de répéter les consignes, fait des commentaires sans qu'aucune question n'ait été posée.

Agression	A	Menace verbale ou avec un objet, prend les objets d'un autre, frappe un compagnon, donne des coups de pied, frappe avec un objet, lance un objet à une autre personne, mord, tire les cheveux, pince, pique, égratigne, pousse un pair, crie des noms, brise le matériel, se jette par terre.
Comportements d'inhibition	I	Est rêveur, regarde ailleurs quand on lui parle, arrête de travailler en présence d'une autre personne, cache son travail, joue ou travaille à l'écart du groupe, ne participe pas aux activités de groupe, ne parle pas ou peu avec d'autres pairs ou enseignants
Dérangements de pairs	P	Touche au voisin; touche à la table du voisin ou à ses objets; attire manifestement l'attention du voisin de façon non-verbale.
Bavardage	X	Parle aux pairs
Comportements appropriés	S	Si aucun comportement énuméré plus haut ne se produit durant l'intervalle

Grille de notation des comportements

Nom de l'élève: _____ Date: _____ Jour: _____

Nom de l'école _____ Moment de l'observation: De _____ à _____

Nom du professeur: _____ Nom de l'observateur: _____

Intervalles	Activités en cours	Comportements présentés	Conséquences					Remarques
			Professeur attention			Pairs		
			APP.	DES.	IGN.	ATT.	IGN.	
1								
2								
3								
4								
5								
6								
7								
8								
9								
10								
11								
12								
13								
14								
15								
16								
17								
18								
19								
20								
21								
22								
23								
24								
25								
26								
27								
28								
29								
30								

Grille de classification des comportements du professeur et des pairs

SYMBOLES	CATEGORIES	DESCRIPTION
Vb	Comportement verbal	Paroles d'approbation ou de désapprobation.
Vs	Comportement visuel	Regard dirigé manifestement vers l'enfant de manière à lui signifier l'approbation ou la désapprobation, l'encouragement ou le dépit.
M	Comportement moteur fin	Communication gestuelle de la tête, de la main, par un sourire ou une mimique courroucée.
P	Comportement de proximité	Déplacement intentionnel vers un élève dans le but de lui témoigner de la sympathie ou du mécontentement. Doit être au moins à trois pieds de l'élève.
T	Comportement de toucher	Expressions gratifiantes: caresser, tenir le bras; prendre la main; asseoir sur les genoux; tenir contre soi. Expressions hostiles: pousser, secouer, gifler.
I	Comportement d'isolement	Retrait de l'enfant hors de l'activité de la classe: coin de la classe, bureau du directeur.
G	Comportement graphique	Note d'évaluation indiquée graphiquement sur une feuille ou dans un cahier de l'élève.

Grille de classification des comportements d'inhibition [1]

Symbole	Classe	Description
M	1 - Comportement moteur	Tout comportement kinésique n'impliquant pas de déplacement spatial.
MB	1a - Comportement moteur de la bouche	Tout comportement mettant en activité la région buccale à l'exception de parler: se mordre les lèvres; mettre les doigts ou un objet à la bouche.
MM	1b - Comportement moteur impliquant les mains	Tout comportement non-approprié des mains. Cette classe n'est utilisée que lorsque les mains ne sont pas en relation avec la région buccale: tortiller ses vêtements; jouer avec des objets.
MA	1c - Comportements autres	Tout comportement moteur non-approprié impliquant soit l'ensemble du corps, soit une partie à l'exception de la bouche et des mains: renifler; balancer le tronc, les pieds; s'étirer.
I	2 - Comportement d'isolement	Retrait spatial du groupe ou absence de participation à l'activité du groupe.
V	3 - Comportement verbal	Tout comportement impliquant une émission de sons ou de mots.
VS	3a - Comportement verbal spontané	Toute verbalisation non-provoquée ayant pour but la communication.
VPI	3b - Comportement verbal provoqué individuel	Toute verbalisation provoquée par une demande individuelle: question posée par le professeur ou un pair.
VPG	3c - Comportement verbal provoqué en groupe	Toute verbalisation faisant suite à une demande au groupe: répondre en groupe à une question s'adressant au groupe-classe.
VSI	3d - Comportement verbal spontané individuel	Classe utilisée quand le sujet se parle à lui-même.
R	4 - Comportement de relation non-verbale	Tout comportement d'interaction ne faisant pas appel à la parole: sourire dirigé; emprunt de matériel; prendre la main.
A(s)	5 - Autres comportements	Classe utilisée quand aucun des comportements précédents n'a été relevé.

[1] Tiré de Brodeur et Couture (1977)

Questionnaire portant sur le comportement de l'enfant en classe

(à remplir par le professeur)

Nom de l'enfant: _____ Date: _____

Nom du professeur: _____

Nom de l'école: _____

	toujours	très souvent	souvent	quelquefois	rarement	très rarement	jamais
1- Déplacement:							
- quitte sa chaise							
- va au bureau du professeur							
- va au bureau de l'élève							
- prend un chemin qui n'est pas le plus court							
- sautille							
- court							
- rampe							
- grimpe							
- sort de la classe sans permission							
- écrit sur le tableau quand il n'est pas permis de le faire							
2- Activités motrices:							
- se tourne la tête							
- se berce							
- s'assoit mal							
- se balance sur sa chaise							
- se couche la tête sur le pupitre							
- est en retard pour sortir le matériel pédagogique de son pupitre							
- joue avec la brosse du tableau							
- attache ses lacets de souliers							
- touche les autres							
- change souvent d'activités							

	toujours	très souvent	souvent	quelquefois	rarement	très rarement	jamais
3- Bruits non-vocaux:							
- tapote avec un crayon ou un autre objet							
- tape les pieds contre le bureau, la chaise ou le plancher							
- fait du bruit avec le couvercle d'un bureau							
- fait du bruit avec ses mains							
- claque les portes							
4- Commentaires et bruits vocaux:							
- parle au professeur sans lever la main							
- parle à un autre élève sans autorisation							
- donne des ordres							
- pleure							
- crie							
- chante							
- sacre							
- rit fort							
- tousse ou éternue fort							
- siffle							
- fait des commentaires qui font rire							
- se parle seul à haute voix							
- répond sans prendre le temps d'écouter la question ou la consigne							
- se fait répéter ou demande de répéter les consignes							

	toujours	très souvent	souvent	quelquefois	rarement	très rarement	jamais
5- Agression:							
- menace verbale ou avec un objet							
- prend les objets des autres							
- frappe un compagnon							
- donne des coups de pied							
- frappe avec un objet							
- lance un objet à une autre personne							
- mord							
- tire les cheveux							
- pince, pique, égratigne							
- pousse un pair							
- crie des noms							
- brise le matériel							
- se jette par terre							
6- Comportement d'inhibition:							
- est rêveur							
- regarde ailleurs quand on lui parle							
- arrête de travailler en présence d'une autre personne							
- cache son travail							
- joue ou travaille à l'écart du groupe							
- ne participe pas aux activités de groupe							
- ne parle pas ou peu avec d'autres pairs ou enseignants							

REMARQUES: (s'il y a lieu)

Appendice C

Données brutes

Tableau 17

Résultats à l'échelle de cotation du professeur et à l'observation systématique des comportements de l'enfant

(18 protocoles)

Enfants	Données en pourcentage	
	Echelle de cotation du professeur	Observation systématique
A	89	88
B	72	87
C	48	76
D	60	82
E	96	94
F	92	89
G	56	84
H	68	52
I	77	95
J	48	53
K	69	90
L	76	56
M	41	75
N	59	88
O	63	77
P	59	85
Q	61	32
R	66	93

Tableau 18

Rang à l'échelle de cotation du professeur et à l'observation systématique des comportements des enfants.

Enfants	Rang		di	di^2
	Echelle du professeur	Observation systématique		
A	16	12,5	3,5	12,25
B	13	11	2	4
C	2,5	6	3,5	12,25
D	7	8	1	1
E	18	18	0	0
F	17	14	3	9
G	4	9	5	25
H	11	2	9	81
I	15	17	2	4
J	2,5	3	0,5	0,25
K	12	15	3	9
L	14	4	10	100
M	1	5	4	8
N	5,5	12,5	7	49
O	9	7	2	4
P	5,5	10	4,5	20,25
Q	8	1	7	49
R	10	16	6	36
				Σdi^2 424

Références

ARMSTRONG, J.R. (1976). Individually guided education (IGE): one model for mainstreaming, Focus on exceptional children, 8 (7), 1 - 11.

BALLARD, M., CORMAN, L., GOHLIEV, J., KAUFMAN, M.J. (1977). Improving the social status of mainstreamed retarded children. Journal of educational psychology, 69 (46), 605 - 611.

BAULU, P., FOREST-LINDEMANN, M., FORGET, J., OTIS, R. (1972). L'analyse et la modification du comportement en milieu familial. La technologie du comportement, 1 (21) 173 - 203.

BRAUKMANN, C.J., FIXEN, O.L., KIRIGIN, Kathrin A., PHILLIPS, Elain A., PHILLIPS, E.L., et WOLF, M.M. (1974). Achievement place: The training and certification of teaching parents, in Scottwook, M. (1974). Issues in evaluating behavior modification: procedings of the first conference on professionnal issues in behavior analysis, Illinois: Research Press.

BRODEUR, M., COUTURE, M. (1977). Traitement du mutisme électif en milieu scolaire par conditionnement opérant. La technologie du comportement, 1 (1), 61 - 90.

BUDOFF, M. (1972). Providing special education without special classes. Journal of school psychology, 10, 199 - 205.

CAGLAR, Huguette (1981). Les facteurs de perception de soi et de perception par autrui dans le processus d'intégration scolaire. L'intégration au Québec: trois perspectives. L'Association québécoise pour les enfants ayant des troubles d'apprentissage (AQETA).

COPEX (1976), Rapport du Comité provincial de l'enfant inadaptée. "L'Education de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec". M.E.Q., 2 vol. 693 pages.

DIAMOND, B. (1979). Miths of mainstreaming. Journal of learning disabilities, 12, (4), 246 - 250.

DUNN, L.M. (1968). Special education for the middly retarded: Is musch of it justified? Exceptional children, 35, 5 - 22

FLYNN, R.J., ULICNI, S.C. (1978). Conditions préalables à l'intégration scolaire et sociale des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage. Apprentissage et socialisation, 1 (1), 13 - 33.

FORGET, J. (1977). Modification de comportements d'inattention dans une classe de première année par une distribution sélective de l'approbation du professeur. La technologie du comportement 1, (1), 17 - 37.

FORGET, J. (1980). Bibliographie française sur le conditionnement et l'approche béhaviorale. La technologie du comportement, 4, (1), 3 - 87.

FORGET, J. (1981). Modification du comportement de préférence et de rendement en mathématiques par l'utilisation systématique de jeux éducatifs. Thèse de doctorat inédite, Faculté des Etudes supérieures, Université de Montréal.

FORTIN, L., LANGLOIS, G., LEMIRE, D. (1980). Modèle de service pour le maintien des enfants M.S.A. en classe régulière. La technologie du comportement 4, (2), 139 - 145. Editions Behaviora.

GEARHEART (1974). Organisation and Administration of Educational Programs for Exceptional Children. Springfield, 111, Thomas.

GELINAS, A. (1981) Pour une formulation de la problématique de l'intégration. L'intégration au Québec: trois perspectives. L'Association québécoise pour les enfants ayant des troubles d'apprentissage (AQETA).

GIROUX, N. (1972). A propos de ces enfants qu'on devrait intégrer. L'Ecole coopérative, 18, Ministère de l'Education du Québec.

GLAVIN, J.P., QUAY, H.C., ANNESLEY, F.R., WERRY, J.S. (1971). An experimental ressources room for behavior problem children. Exceptional children, 38 (2), 131 - 137.

GOTTLIEB, J., SEMMEL, M.D., VEDMAN, D.J. (1978). Correlates of social status among mainstreamed mentally retarded children. Journal of educational psychology, 70 (3), 396 - 405.

GUERIN, J., SZATLOCKY, K. (1974). Integration programs for the mildly retarded. Exceptional children, 41 (3), 173 - 179

HARVEY, M. (1980). Behaviorisme et normalisation. Revue de modification de comportement, 10 (1), p. 172.

HERON, T.E. (1978). Maintaining the mainstreamed child in the regular classroom: the decision-making process. Journal of learning desabilities, 11 (4), 26 -32.

JOHIFAM, J.W., ANDERSON, R.M., OLDER SARA J. (1980). Implementation learning in the least instructive environment: handicapped children in the maintream. Baltimore: University Park Press.

JONES, R.L., GOTTLIEB, J., CUSKIN, S., YOSHIDA, R.K. (1978). Evaluating mainstreaming programs: models, caveats, considerations and guidelines. Exceptional children, 44, 588 - 601.

KAUFMAN, M.J. GOTTLIEB, J., AGARD, J.A., KUBIC, M.B. (1975). Mainstreaming toward an explication of the construct. Focus on exceptional children, 7 (3), 1 - 12.

KEOGH, B.K., LEVITT, J.S. (1976). Special education on the mainstream: a confrontation of limitations? Focus on exceptional children, 8 (1), 1 - 11.

LASLETT, R. (1979). Integrating the maladjusted child. Special education; foward trends, 6 (2), 8 - 11.

LILLY, M.S. (1970). Special education: A teapot in a tempest. Exceptional children, 37, 43 - 49.

MACMILLAN, D.L. (1971). Special education for the middly retarded: servant or savant. Focus on exceptional children, 2, no. 9.

MACMILLAN, D.L., JONES, R.L., MEYERS, C.E. (1976). Mainstreaming the mildly retarded: some questions, cautions and guidelines. Mental retardation 14 (1), 3 - 10.

MACMILLAN, D.L., SEMMEL, M.I. (1977). Evaluation of mainstreaming programs. Focus on exceptional children, 9 (4), 1 - 14.

MILLER, T.L., SABATINO, D.A. (1978). An evaluation of the teacher consultant model as an approach to mainstreaming. Exceptional children, 45 (2), 86 - 91.

Ministère de l'Education (1979), l'école québécoise énoncé de politique et plan d'action. Québec: Ministère de l'Education.

MINKIN, N., BRAUKMAN, C.J., MINKIN, B.L., TIMBERS, G.D. TIMBERS, B., FIXSEN, D.L., PHILLIPS, E.L., WOLF, M.M. (1976). The social validation and training of conversational skills. Journal of applied behavior analysis, 9 (12), 139.

OTIS, R., FORGET, J., LINDEMANN, M., GAGNE, G. (1978). Résultats du projet "Modif" pour l'année académique 1974-75. La technologie du comportement 2 (2), 143 - 169.

PAPPANIKOU, A.J., PAUL, J.L. (1977). Mainstreaming emotionally disturbed children. N.Y. Syracuse, University Press.

PHILLIPS, L.E. (1968). Achievement Place: Token reinforcement procedures in a home-style rehabilitation setting for pre-delinquent boys. Journal of applied behavior analysis, 1, 213 - 223.

PHILLIPS et al. (1974). The teaching family handbook. Laurence: University of Kansans Printing Service.

ROBICHAUD, O., LANDRY, R. (1978). Intégration et individualisation: modèle de développement du curriculum. Apprentissage et socialisation, 1 (4), 5 - 31.

SCHIFANI, J.W. ANDERSON, R.M., ODLE, S.J. (1980). Implementing learning in the least restrictive environment. Baltimor, University Park Press.

SIEGEL, S. (1956). Non-parametric statistics for the behavioral sciences. McGraw-Hill Book Company: New-York.

SINDELAR, P.T., DENO, S.L. (1978). The effectiveness of ressource programming, The journal of special education, 12, 17 - 28.

STRAIN, P.S., COKE, T.P., APOLLINI, T. (1976). The role of peers in modeling classmates social behavior: a review. The journal of special education, 10 (4), 351 - 356.

TURNBULL, A.P., SHULTZ, J.B. (1979). Mainstreaming handicapped students: a guide for the classroom teacher. Boston: Allyn and Bacon Inc.

VACC., N.A., KIRST, N. (1977). Emotionally distrubed children and regular classroom teachers. The Elementary School Journal, 77, 309 - 317.

WILLNER, A.G. et al. (1977). The training and validation of Youth -professed social behaviors of child-care personnel. Journal of applied behavior analysis, 10, 219 - 230

WILLNER, A.G., BRAUKMANN, C.J., KIRIGIN, Kathryn A., WOLF, M.M. (1978). Achievement Place a Community Treatment model for youths in trouble in Marholin, D. (1978). Child Behavior therapy: N.Y. Gardner Press Inc.

WOLFENSBERGER, W. (1972). The principle of normalization in human services. Toronto, National Institute on mental retardation.

WOLFENSBERGER, W., GLENN, Linda (1975). Program Analysis of Service Systems (Pass 3), Toronto: National Institute on mental retardation.